



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: INFÂNCIA, ESCOLA,
FAMÍLIA E SUBJETIVIDADE**

ILDETE BATISTA DO CARMO

Brasília – DF
Dezembro de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: INFÂNCIA, ESCOLA, FAMÍLIA E SUBJETIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica de Subjetividade na Educação-EAPS, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Brasília – DF
Dezembro de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ci Carmo, Ildete Batista do
Identidade étnico-racial: Infância, Escola, Família e
Subjetividade / Ildete Batista do Carmo; orientador
Cristina Massot Madeira Coelho. -- Brasília, 2020.
159 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Identidade étnico-racial. 2. Infância. 3. Escola. 4.
Família. 5. Subjetividade. I. Madeira Coelho, Cristina
Massot, orient. II. Título.

ILDETE BATISTA DO CARMO

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: INFÂNCIA, ESCOLA, FAMÍLIA E SUBJETIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica de Subjetividade na Educação-EAPS, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Professora Dra. Cristina Massot Madeira-Coelho – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Professor Dr. Daniel Magalhães Goulart – Membro externo
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
membro externo/Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Sinara Pollom Zardo – Membro interno
Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Ana Tereza Reis da Silva – Membro interno
Universidade de Brasília – UnB

DEDICATÓRIA

Para os meus amores Toninho, Luíza, minha mãe Iva.
E para as meninas negras Arabela, Carolina e Maria.

“O que adoro em ti é a própria vida”
Manoel Bandeira

AGRADECIMENTOS

“Sozinho se vai mais rápido, mas juntos se chega mais longe”.

Gratidão a todos! Peço licença para nomear algumas pessoas neste breve agradecimentos, deixando outros tantos na lembrança.

A toda a Ancestralidade que conduz todos os seres e a evolução deste planeta. **Motumbá!**

À Iansã, senhora dos ventos, que guia, sustenta e firma meu axé. **“Epa hei oyá!”**.

A toda minha família, vocês são minhas raízes de sustentação na caminhada. **“Sawabona” – Eu te respeito, eis importante para mim.**

À professora Dra. Cristina M. Madeira-Coelho, pela orientação e parceria na realização deste projeto dissertativo. **“Mojubá” – Eu te respeito.**

Às professoras Dra. Sinara Pollom, Dra. Ana Tereza Reis e professor Dr. Daniel Goulart. Banca Examinadora desta dissertação. Gratidão por sua generosidade e orientação. – **“Mojubá”**.

A todas professoras e professores que me inspiram na vida, na militância e na caminhada acadêmica: Maria Lourdes Lourenço, Maria Zita Ferreira, Wanderson Flor do Nascimento, Denise Botelho, Ivone Garcia Barbosa, Mirian Bianca, Alexandra R. Militão, Patrícia Pederiva, Renísia Filice. E ao professor Fernando González Rey (*in memorian*) e Pe. Sergio Foglia (*in memorian*). – **“Mojubá”**.

À minha amiga Sandra, parceira por chorar, torcer e alegrar junto na feitura deste trabalho, juntamente com os amigos Daniel e Robinson, pelos calorosos e valiosos debates em **“Pretuguês”**.

A todas as minhas amigas do grupo de pesquisa: Sandra, Andreia, Kátia, Ivete, Lucinete, Bárbara, Carol, Alana, Paula. **“Ninguém solta mão de ninguém”**.

A todos, amigas e amigos, que o tempo e o vento trouxeram para junto de mim, vocês são parte da minha vida. **“Ubuntu” – Eu sou porque nós somos.**

A todas pessoas da Escola pesquisada, crianças e suas famílias. **Gratidão!**

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e ao Sindicato dos professores SINPRO-DF porta-voz de nossas lutas e conquistas, dentre tantas, **a liberação remunerada para estudo acadêmico.**

A todas companheiras e companheiros dos movimentos sociais negros/indígenas. **As cotas raciais nas universidades públicas é conquista nossa!**

LARDIÊ!!!

VOZES MULHERES

A voz de minha bisavó
Ecoou criança
Nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida.

A voz de minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos donos de tudo.

A voz de minha mãe
Ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
Debaixo das trouxas
Roupagens sujas dos brancos
Pelo caminho empoeirado
Rumo à favela.

A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue e fome.

A voz de minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas
Engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
Recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade

Conceição Evaristo

RESUMO

A presente produção teórica teve como foco principal a articulação teórica entre estudos da identidade étnico-racial, infância, escola, família e Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2017), que numa perspectiva de uma psicologia cultural-histórica propôs compreender a dimensão subjetiva de fenômenos sociais complexos para a constituição da psique. Avançamos na compreensão do racismo na sua dimensão subjetiva histórica e culturalmente constituída na subjetividade social brasileira, na história singularizada da pessoa e nos diversos contextos de suas vidas. A pesquisa teve como objetivo compreender configurações subjetivas constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra. Considerando sua história de vida e relações estabelecidas no contexto inter-relacional familiar e escolar, realizamos discussões e aproximações teóricas com autores como Hall (2006), Cavalleiro (2006), Bento (2011), Teodoro (2018), Gomes (2018), Munanga (2009) em articulação com a Teoria da Subjetividade de González Rey (2017) e a Epistemologia Qualitativa e Metodologia construtivo-interpretativa. Configurado como um estudo de caso, a pesquisa foi realizada numa escola pública da Região Administrativa do Distrito Federal com uma estudante com 8 anos de idade do segundo ano do ensino fundamental. A produção das informações ocorreu por meio de instrumentos favorecedores da expressão subjetiva da participante: dinâmicas conversacionais, sessões de rodas de conversas, histórias seguidas de desenhos, jogos dramáticos e de faz-de-conta, além de *lives* produzidas pela própria criança. Nesse processo dialógico-afetivo desenvolvido com a estudante foi possível conjecturar que Arabela vive de modo tensional e contraditório a experiência de ser uma criança negra, na contradição entre família e escola. No contexto social familiar com positividade, porém, no contexto social escolar, emergem experiências negativas com relação à sua cor de pele, cabelo, levando a atitudes de silenciamento, choro, isolamento social, o que configura um processo de sofrimento emocional silencioso. A relação dialógica construída com a participante envolveu tensionamentos, descobertas, apreciação e identificação da criança com a pesquisadora, o que favoreceu emergência de novas configurações de sentidos subjetivos de processos de identificação positiva de si. A pesquisa também produziu visibilidade e inteligibilidade sobre crenças, valores imbricados na subjetividade social da escola e na subjetividade individual dos profissionais, que se desdobrou em diálogos tensionadores sobre as situações de racismo produzidos, vivenciados e silenciados no cotidiano da escola. Reconhecemos que os tensionamentos e conflitos são um caminho importante na produção de novas vias de subjetivação que podem gerar mudanças pessoais e sociais. A partir do que foi estudado, propõe-se avanços no que concerne às representações teóricas da identidade como configuração subjetiva e o que cada pessoa individualmente subjetivará de forma singular diante da experiência do racismo, mesmo sendo um fenômeno macroestrutural.

Palavras-chave: Identidade racial. Infância. Escola. Família. Subjetividade.

ABSTRACT

This theoretical production had as its main focus on the theoretical connection among studies on ethno-racial identity, childhood, school, family and the Theory of Subjectivity, which was developed by González Rey (2017) that sought to understand the subjective dimension of complex social phenomena resulting in the construction of the psyche in the light of a cultural-historical Psychology. We have made progress in understanding racism and how it has been subjective, historical and culturally constructed in Brazilian social subjectivity, in the individual's unique upbringing and diverse backgrounds. This study aimed to comprehend the subjective processes which have framed the ethno-racial identity of a black child. Considering her life story and established relationships within the context of family and school interrelationships, we carried out discussions and theoretical approaches to authors such as Hall (2006), Cavalleiro (2006), Bento (2011), Teodoro (2018), Gomes (2018) and Munanga (2009) jointly with González Rey's Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology and the Constructive-Interpretative Method. In order to achieve the research's objective, a case study was conducted with a eight-year-old student in second grade of elementary school from a public school located in the administrative region of Federal District, Brazil. The manufacturing of the data was carried out by analytical tools which facilitated the participant's subjective expressions, such as: conversational dynamics, sessions of round-table talks, storytelling through drawings, dramatic games of make-believe, besides live streamings produced by the very child. Through this dialogic and affective interaction, which was developed by the child, we could realized that Arabela experiences how stressful and conflicting the life of a black child can be, in the contradiction between family and school. She has a positive attitude concerning family relationships, although when it comes to school environment, she faces some negative experiences due to her skin colour and hair, which lead to self-silencing behaviour, crying and social isolation resulting in a process of silencing emotional distress. The dialogical relationship, that was built with the participant, resulted in tensions, realizations, appreciation and the child's identification with the researcher which stimulated the emergency of new configurations of subjective senses concerning the processes of positive self-identification. This research also enhanced visibility and intelligibility regarding beliefs, values that are interwoven in school social subjectivity as well as in the school professionals' individual subjectivity which unfolded tensioned dialogues about racism that is promoted, experienced and silenced in school routine. We acknowledge the tensions and conflicts are an important path in order to produce new ways of subjectivation that may cause individual and social changes. From all that has been studied so far, we suggest that we move forward regarding the theoretical framework of identity as a subjective configuration and what each person might subjectify racism in a unique way, even it is a macro-structural phenomenon.

Keywords: Racial identity. Childhood. School. Family. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Autorretrato-Arabela	102
Figura 2: Inventando Histórias	105
Figura 3: Brincando de Arquiteta	115
Figura 4: Boneca Abayomi	121
Figura 5: Capa do livro <i>O cabelo Black Power de Tayo</i> /Desenho de Arabela e a mãe	124
Figura 6: Capa do livro <i>As tranças de Bintou</i> /Desenho de Arabela e a mãe	124
Figura 7: Arabela dançando <i>Funk</i>	128
Figura 8: Texto sobre o cabelo cacheados	130

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 — INFÂNCIAS E CRIANÇAS: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO INFANTIL	20
1.1 Relações étnico-raciais, identidades e infâncias: o que nos revelam as pesquisas	25
1.1.2 Pesquisas com crianças	27
1.1.3 Pesquisas – “o que dizem as crianças sobre si”	29
SEÇÃO 2 — BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	34
2.1 Somos sementes de um grande Baobá	34
2.2 Relações étnico-raciais no Brasil: aspectos históricos e conceituais	37
SEÇÃO 3 — EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADES NEGRAS	44
3.1 Identidades negras: processos em construção.....	47
SEÇÃO 4 — TEORIA DA SUBJETIVIDADE E EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA.....	54
4.1 Teoria da Subjetividade	54
4.2 Avançando na compreensão da identidade como configuração subjetiva: uma construção em processo	59
4.3 Epistemologia Qualitativa.....	60
4. 4 O espaço da pesquisa	65
4.5 Cenário institucional: caracterização da escola participante	66
4.6 Critério de seleção dos participantes.....	67
4.7 Instrumentos.....	68
4.8. Cenário social da pesquisa	71
SEÇÃO 5 — CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	75
5.1. Descobrimo a linha mestra do bordado: a qualidade do contexto inter-relacional.	76
5.2 Os diversos pontos-cruz das relações raciais compartilhadas entre a crianças.....	90
5.3 O riscado das relações raciais imbricadas no trabalho pedagógico na escola	95
5.4 No emaranhado das linhas, cores, texturas e tramas emergem as configurações subjetivas identitárias de Arabela	101
5.5 Conhecendo Arabela.....	102
5.6 trançando os fios do bordado: a história singular de Arabela	103
SEÇÃO 6 — PONTOS, AGULHAS, NÓS E BASTIDOR: FECHANDO O BORDADO.....	132
6.1 Análise e discussão da informação	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137

REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES	152
APÊNDICE 1: INSTRUMENTO: INVENTANDO HISTÓRIAS	152
APÊNDICE 2: SE VOCÊ FOSSE UMA PRINCESA DA DISNEY ... INSTRUMENTO CHAPÉU CURIOSO.....	153
APÊNDICE 3: INSTRUMENTO - BAÚ DE HISTÓRIAS.....	154
APÊNDICE 4: INSTRUMENTO: “CHAPÉU CURIOSO”	155
APÊNDICE 5: INSTRUMENTO: CORPOEMA	156
APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157

1. INTRODUÇÃO

“Há um passado no meu presente”, percurso de uma pesquisadora.

Início o diálogo com algumas reflexões que me acompanham, descrevendo, de forma sucinta, o caminho pessoal e profissional percorrido por experiências profundas, contraditórias e tensionadoras que compõem a teia da minha história de vida como menina negra, filha, mulher.



Sankofa

Sobre turbantes, silêncios e Sankofa¹, todos os dias ainda sinto, vejo, reencontro uma menininha de 8 anos agarrada à mão de sua mãe. Usando um turbante lindo em forma de flor na cabeça, o acessório cobria toda cabeleira crespa e curtinha, um penteado comum familiar. Certo dia, por ocasião de uma festa junina na escola, a professora da turma escolheu uma dança com pares para apresentação no dia do festejo, e os ensaios ocorreram entre gritos, euforias e rejeição de alguns coleguinhas em pegar na minha mão. Só agora, como adulta, me dou conta disso! No dia da festa, fui penteada com um turbante mais lindo que alguém já fez! Um turbante em forma de flor, porque meu cabelo, crespo e curto, não poderia ser penteado com uma maria-chiquinha, um penteado comum nas festas juninas. Então, cheguei à festa radiante de alegria usando um lindo turbante em forma de flor; contudo, logo de início, causou um assombro no coleguinha de dança, que se recusou a pegar na minha mão. A professora interveio, tentando convencer o menino a pegar na minha mão; a mãe do menino, que a tudo assistia, reagiu, e no auge do meu desespero, grita no meio do salão: “Com essa neguinha da macumba meu filho não dança!”

Ele, o menino, dançou; as professoras encontraram logo um outro par. Eu, a menina com o lindo turbante em forma de flor, foi deixada de lado para assistir meus coleguinhas

¹ Sanko = voltar; fa = buscar, trazer. Origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan, “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/about>. Acesso em: 26 ago. 2019.

dançarem. Lembro-me, agarrada à mão de minha mãe, que trazia a dor e sangue no olhar e no corpo profundamente silenciado. Essas lembranças ainda sangram!!!, porque estão amalgamadas a tantas outras situações de xingamentos, piadas, deboches, preconceitos vivenciados na escola e em alguns locais de trabalho. Contudo, cresci mesmo em meio couraças, negação de si, desvalorização de meu corpo negro, de meu cabelo crespo, da minha baixa autoestima quanto capacidade intelectual etc.

Apesar do que ocorreu na minha infância, no entremeio da Ancestralidade e Circularidade da vida, uma professora negra tenciona-me a conhecer-me e reconectar-me com as histórias ancestrais de mulheres guerreiras africanas, rainhas, candaces, anciãs, iabás, que, com suas histórias singulares, força, axé, reinaram, conduziram, comandaram reinos e impérios poderosíssimos e ancestrais. E, então, neste processo de identificação com minhas raízes fui me constituindo como mulher negra empoderada, forte, professora, militante feminista, mãe e pesquisadora inquieta, que usa um lindo turbante em forma de flor reconfigurado por outros sentidos, pois agora este acessório milenar representa uma afirmação, meu pertencimento e identidade negra.

Hoje, sei que minha história de menina negra não começou naquele dia, mas que minha re-existência vem do lugar, das histórias, sabedoria, lutas e sangue das pessoas mais antigas do mundo que resistiram e ainda resistem contra as mazelas do racismo.

No entanto, essa história é uma das tantas que compõem a tessitura da minha vida, mas também poderia ser uma das histórias de tantas meninas negras brasileiras, como escreve Conceição Evaristo (2017), no poema “Vozes Mulheres”. Segundo a autora, essas histórias atravessam a vida de tantas mulheres negras de gerações diferentes, que, silenciosamente e/ou violentamente, ainda são afetadas diariamente pelo preconceito racial. O enredo dessas histórias são processos identitários amalgamados e subjetivados na história singular de cada pessoa, engendrado, por sua vez, no entremeio do tecido e da estrutura social e cultural da sociedade brasileira.

Primeiramente, recupero um conceito potente que foi desenvolvido pela professora doutora Patrícia Hill Collins (2016), intitulado *outsiders within*², visto que é um conceito vivo e com significados semânticos multidimensionais. A tradução livre mais aproximada para *outsiders within* seria “forasteira de dentro”. O conceito discorre sobre a potência do *status outsiders* das feministas negras americanas na compreensão

² Conceito sociológico desenvolvido inicialmente por Collins (2016-2018), e posteriormente discutido por várias intelectuais feministas negras afro-americanas.

dos desafios que elas enfrentam em sociedades que têm como base estrutural o racismo, o sexismo e o patriarcado. Para autora,

Esse *status* de *outsider within* tem proporcionado às mulheres afro-americanas um ponto de vista especial quanto ao *self*, à família e à sociedade. Uma revisão cuidadosa da emergente literatura feminista negra revela que muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero. [...] com *outsiders within*, estudiosas feministas negras podem pertencer a um dos vários distintos grupos de intelectuais marginais cujos pontos de vista prometem enriquecer o discurso sociológico contemporâneo. (COLLINS, 2016, p. 100-101).

Como descreve Collins (2016), o conceito mencionado acima gera potencialidades, criatividades, autodefinição, autoavaliação, quebrando estereótipos e visões distorcidas sobre as mulheres negras, promovendo-lhes uma visão peculiar e pessoal da sociedade americana, e também latino-americana, que está estruturada sobre a natureza interligada da opressão, marginalização e hierarquização de gênero, raça, classe, na divisão social do trabalho, pirâmide social nos processos de violência, feminicídios, genocídio da juventude negra e na solidão das mulheres negras (COLLINS, 2016).

O *status* de *outsider within* representa, para mim, um lugar de posicionamento epistêmico que muitas mulheres negras têm assumido com legitimidade, protagonismo, cientificidade de seu “olhar peculiar e lugar de fala” ante a produção de suas narrativas e teses no espaço acadêmico, principalmente ao problematizarem e darem visibilidade à questão racial como um fenômeno estrutural e estruturante desde a formação do Estado-Nação brasileiro.

Para Brito (2019), nesse lugar de posicionamento epistêmico, a intelectualidade negra, na pós-graduação das universidades brasileiras, enfrenta tensionamentos constantes, na medida em que há uma tentativa de subalternizar e descredibilizar sua produção acadêmica. Como argumenta a autora:

Mulheres como eu, a todo o momento, ainda recebem mensagens de desencorajamento à escrita por diversas razões. Seja sob o argumento de que nossa escrita, nossa narrativa e perspectiva da história não é algo importante ou seja ainda sob o argumento que, de tão comprometida com nossos próprios interesses, não pode obedecer aos protocolos de pesquisa e escrita acadêmica, o que é um equívoco enorme. (BRITO, 2019, [s.p.]).

Ao apropriar-me e posicionar-me como pesquisadora a partir do conceito de *status outsider within*, proporcionou-me um olhar peculiar para investigar, compreender, problematizar a questão racial latente, complexa, conflitante e organizadora das relações na subjetividade social e individual. Também a partir das fissuras, das contradições e dos

silenciamentos. Assim, como portadora e herdeira de uma ancestralidade e autora desta dissertação, essa *escrivivência*³ foi escrita empregando a primeira pessoa do plural *nós* e, na Seção – 5 Construção-Interpretativa da pesquisa, em coerência com a proposta epistemológica adotada, usou-se a primeira pessoa do singular *eu*.

No Brasil, o racismo assume contornos e dimensões da estratificação da sociedade, sendo, simultaneamente, produtor e produto de desigualdades nos aspectos sociais, econômicos, políticos, operando como sistema ideológico que se desdobra em crenças, mitos, valores, percepções nas histórias de vida das pessoas. Simultaneamente há um país cindido pelo agravamento profundo das desigualdades nas condições de vida da população brasileira que, em sua maioria, é preta e indígena. Nas últimas décadas, o racismo tem-se constituído num sistema cada vez mais nefasto, putrefato, violento e ardiloso, ocupando todos os espaços institucionais/governamentais/sociais que muitas vezes o negam, naturalizam, silenciam e promovem um projeto de exclusão, criminalização e a eliminação de vidas negras.

No tempo real da realização desta pesquisa, o Brasil atingiu, ano 2020, o quantitativo de 22 crianças mortas por armas de fogo, em sua maioria assinadas pelos agentes dos órgãos de segurança pública⁴. Essas crianças têm nome, história e famílias, são: Ágtha, João Pedro, Emilly, Rebeca, entre outras. Há uma política e um projeto governamental de omissão, de legitimação da violência, de invisibilização e banalização da vida e de corpos negros. Isso pode ser constatado pela violação de direitos humanos, aumento do índice de mortes da juventude negra (genocídio), feminicídio, índice de pessoas negras mortas pela COVID-19. Outros agravantes da situação são a liberação e afrouxamento da fiscalização de armas de fogo, a tentativa de negação do racismo e o apagamento da contribuição da população negra na constituição histórica e cultural brasileira, como o desmonte da Fundação Palmares, entre outros.

Assim, propomos nesta pesquisa compreender a multiplicidade de aspectos engendrados que sustenta, reifica e mantém a engrenagem racial exige diálogos, articulações, aproximações entre as várias ciências, como Psicologia, Política, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outras, sendo necessário recuperar um conjunto de pesquisas teóricas, assim como saberes de outras epistemologias que foram

³ *Escrivivência*: termo cunhado por Conceição Evaristo que demarca o lugar de onde a sua produção literária nasce, do cotidiano, lembranças, experiência de mulher negra na diáspora.

⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/thiago-amparo/2020/12/quem-mandou-matar-emilly-e-rebeca.shtml>.

subalternizadas e apagadas ao longo da história, como as africanas e as latino-americanas. Nessa perspectiva, reconhecemos o valor heurístico de outras lentes epistêmicas que ampliam a compreensão de problemas sociais ligadas ao racismo.

No entanto, como aponta Bizerril (2015), para produzir inteligibilidade sobre fenômenos sociais complexos, é fundamental ultrapassar e problematizar as barreiras epistemológicas, muitas vezes dominantes e deterministas nas Ciências Sociais e que dicotomizam os fenômenos humanos internos e externos, individuais e coletivos. É recorrente em muitas pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas que o fenômeno racial seja compreendido e investigado como produção social, com força de uma determinação externa ao indivíduo, enquanto para alguns campos dominantes da Psicologia seja a problemática racial concebida estritamente como fenômeno individual, interno, intrapsíquico, desconsiderando, com isso, o caráter gerador da pessoa e da emoção na vivência, percepção e experiência sobre o vivido, e até na subversão aos processos sociais hegemônicos que tentam lhe enquadrar.

Nossa pesquisa buscou compreender as tensões e as contradições a partir de como a criança subjetiva suas experiências raciais, compreendendo esse processo como singular para cada pessoa, rompendo com uma visão determinista e generalizante que, em geral, acompanha as conclusões de estudos empíricos diversos sobre a temática, os quais sugerem que todas as pessoas vivenciam da mesma forma experiências sociais e coletivas.

Como professora da Educação Básica atuando há vários anos como docente, gestora, coordenadora, formadora, percebo que há um processo de silenciamento, constrangimento e desvalorização da discussão racial na escola; e como constata Cavalleiro (2006, p. 98), “[...] o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e discriminação no interior da escola [...]”.

Dessa forma, a questão racial é considerada como assunto secundário, não parece ser vista como temática que compõe a teia complexa da vida de todas as pessoas, sendo muitas vezes referenciada como assunto que só diz respeito a quem é negro, tanto na escola como na sociedade. Essa premissa reverbera no imaginário social dos brasileiros. Como argumenta Bento e Carone (2014), essa crença favorece que as pessoas brancas se isentem da possibilidade de discutir, de problematizar sobre as questões raciais, como também de construir, de reeducar e de reconhecer sua identidade étnico-racial.

Por conseguinte, nos anos de atuação profissional como docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tenho observado as crianças, e como significam as relações sociais e culturais por meio de seus desenhos, de suas brincadeiras, nas

narrativas, nas situações de brigas e disputas de poder, na imitação e representação de papéis sociais, no encantamento e assombro de algum conhecimento novo etc. Percebo o quanto também as crianças são atentas às características físicas das pessoas, seja no reconhecimento das semelhanças, seja nas diferenças corporais, principalmente cor da pele e texturas dos cabelos.

Essa problemática racial se configura como um dos desafios a ser assumido e debatido pela escola. A partir de minhas experiências constituídas no “chão” na escola, percebo as atitudes de algumas crianças negras que aparentam desconforto com sua cor de pele, seu cabelo, seu corpo, assumindo, por vezes, expressividade de um corpo docilizado, silenciado. Por outro lado, vejo outras tantas crianças resistindo, tensionando a escola a enxergá-las, recebendo, ocasionalmente, diagnósticos de indisciplinados, problemáticos, violentos, desmotivados, sendo enquadrados nos discursos hegemônicos, às vezes “patologizantes”, como constatou Souza (2003, p. 36).

Nesse sentido, no âmbito da questão racial, nossa investigação de pesquisa pretendeu avançar na construção de inteligibilidade, ampliando discussões, abrindo zonas de compreensão em dois espaços relacionais: um primeiro sobre crenças, mitos e valores imbricados nas relações raciais constituídas e constituintes da subjetividade social da escola; e num segundo momento sobre como as crianças negras subjetivam suas experiências raciais a partir do lugar que ocupam, se veem, com quem se identificam nas relações interpessoais e nos vários espaços sociais que compartilham escola e família.

Conforme aponta González Rey (2012b), nesses processos e espaços sociais não estão implicados somente os conteúdos escolares, mas toda uma rede de relações interpessoais, motivações, processos simbólico-emocionais de quem se é e qual espaço social ocupam. E que cada pessoa, singularmente, produzirá sentidos subjetivos a partir de suas próprias experiências, tanto individual como social (GONZÁLEZ REY, 2012b).

Nessa direção, elegemos, então, a escola como espaço social para a pesquisa, considerado como um território de encontros e desencontros de um coletivo de pessoas que têm histórias, nomes, valores, crenças, perspectivas, sonhos, interesses geracionais, poder e acesso diferenciados. Esse contexto exige compreensão por sua complexidade, seus processos históricos e encontro com seus atores principais – as crianças.

Dessa forma, apoiamos nosso olhar investigativo a partir da Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-histórica desenvolvida por González Rey (1997; 2004a; 2004b; 2005; 2011; 2012a; 2012b), González Rey e Mitjans Martínez (2017). Para os autores, a subjetividade é definida como: “[...] as formas complexas em que o

psicológico se organiza e funciona nos indivíduos culturalmente, historicamente e nos espaços sociais de suas práticas e modo de vida [...]”. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 52).

Reconhecemos na Teoria da Subjetividade a defesa do caráter subjetivo, singular e gerador de sentidos simbólicos emocionais na produção humana, recuperando a indissociabilidade entre o individual e o social, rompendo com proposições dicotômicas do interno *versus* externo, subjetivo *versus* intersubjetivo, como também com a ideia de um indivíduo a-histórico, universal, determinado pela força do social, sem que tivesse alternativa de gerar outros caminhos frente aos desafios da vida (GONZÁLEZ REY, 2012a; 2012b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Nessa perspectiva, ao resgatar a potência e o valor da emocionalidade que a pessoa emprega no processo de subjetivação da realidade, não está associado apenas o que ela vivência como resultado das experiências implicadas no momento atual de sua vida, mas processos simbólicos emocionais, que têm sua origem nas relações ao longo de sua história de vida, bem como em seus diversos contextos culturais de atuação (GONZÁLEZ REY, 2012a; 2012b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ; 2017).

Nossas indagações nos permitiram percorrer os seguintes questionamentos para a pesquisa: Como o estudante se vê, se posiciona frente a quem ele é?; Como espaços sociais são favorecedores de trocas afetivas entre estudantes e professores?; Como os processos de autoestima e pertencimento étnico podem favorecer processos de aprendizagens?; Como o estudante produz caminhos de subjetivação singulares frente a possíveis situações de racismo?

Diante do exposto, o objetivo geral desta dissertação é compreender configurações subjetivas constituintes de identidade étnico-racial de uma criança negra.

Como objetivos específicos:

- 1) Compreender a relação entre a subjetividade social da escola e configurações subjetivas de identidade étnico-racial da criança na perspectiva das relações racializadas.
- 2) Compreender a relação intrafamiliar na constituição identitária da criança.
- 3) Compreender configurações subjetivas constituintes da subjetividade social da sala de aula que atuam na constituição de identidade étnico-racial da criança.
- 4) Construir inteligibilidade a configurações subjetivas constituintes da identidade étnico-racial da criança emergente de sentidos subjetivos gerados a partir de sua

história de vida e do vivido no imbricamento entre os espaços inter-relacionais de atuação (escola, sala de aula e família).

Para alcançar tais objetivos, partimos da compreensão de que aspectos imbricados na cultura acerca das relações étnico-raciais possibilitam avançar em uma nova compreensão epistêmica, como, por exemplo, a discussão sobre o conceito de “identidade” como produção subjetiva da pessoa ao experienciar a vida. Nessa perspectiva, a Teoria da Subjetividade preenche a lacuna na produção de inteligibilidade de expressões singulares, como “unidade simbólico-emocional da pessoa”, que são ignoradas e desconsideradas em outros estudos.

González Rey e Mitjans Martínez (2017), ao longo de seu constructo teórico sobre a subjetividade, desenvolveram uma compreensão da unidade e coerência entre uma concepção ontológica e o caminho metodológico epistêmico para a compreensão e apreensão dos fenômenos humanos complexos. Este arcabouço epistemológico denominou-se de Epistemologia Qualitativa, que tem como essência uma compreensão do caráter subjetivo da construção do conhecimento no próprio ato investigativo, reconhecendo, tanto o pesquisador, que de forma criativa se constitui como autor teórico, abrindo campos de inteligibilidade acerca da problemática de pesquisa, quanto os participantes, como protagonistas do processo investigativo. Portanto, organizamos nosso texto da seguinte maneira: a Seção 1 foi destinada à discussão teórica sobre os conceitos de crianças e infâncias, destacando pesquisas e enfoques teóricos da literatura científica sobre a temática. Na Seção 2, discutimos a complexidade do racismo no Brasil, produzindo visibilidade sobre diversos conceitos históricos culturais e ideológicos. Na Seção 3, apresentamos breves discussões sobre os importantes marcos legais e a identidade negra. Na Seção 4, apresentaremos os pressupostos da Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa e Metodologia Qualitativa. Na Seção 5, desenvolvemos a análise da Construção-interpretativa da pesquisa; e, na Seção 6, apresentamos a análise e a discussão das informações; por fim, as Considerações Finais, seguida das Referências e Apêndice.

SEÇÃO 1 — INFÂNCIAS E CRIANÇAS: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO INFANTIL

Nesta Seção, apresentamos um breve relato da construção histórica do aparecimento da infância, o lugar social que as crianças têm ocupado na sociedade em tempos históricos e culturas diferentes. E num segundo momento, apresentamos pesquisas acadêmicas no campo das relações étnico-raciais, identidades e infâncias com objetivo de produzir visibilidade e inteligibilidade sobre investigações com crianças e estudos em que as crianças dizem de si.

Quando nos propomos discutir, repensar, debater sobre crianças e suas infâncias, nos deparamos com algumas questões iniciais a serem respondidas, quais sejam: De que infância estamos falando? O que é ser criança?

Para responder a essas perguntas, faz-se necessário inventariar processos históricos e culturais sobre o lugar da representação social que as crianças ocuparam na história humana em culturas diferentes. Nessa direção, as principais referências e fontes de informações estão circunscritas ao mundo europeu a partir do século XVI, com os registros de Ariès (1981), que, por meio do seu estudo, ilustrou como a sociedade francesa da Idade Média representava a infância. Segundo o autor, na sociedade francesa, as crianças simplesmente viviam entre os adultos, comiam juntas, participavam de festas, jogos, rituais, cerimônias religiosas, batalhas, assim como tinham o hábito de dormirem juntas com os adultos etc. Para Postman (1999, p. 50), “[...] não havia necessidade de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam o mesmo mundo social e intelectual [...]”.

Narodowski (2000, p. 108) esclarece que as crianças “[...] não eram nem queridas nem odiadas nos termos que se expressam hoje: as crianças eram simplesmente inevitáveis. Não se diferenciavam dos adultos por suas roupas, nem por suas atividades, nem pelo que diziam ou calavam.”

Nessa perspectiva, esclarece Miranda (2012), com o advento da Modernidade, o aparecimento do sentimento de infância ocorreu concomitantemente a processos de mudança da organização social familiar e da expansão da sociedade capitalista. Assim, os estudos de Ariès (1981) foram importantes na medida em que trouxeram visibilidade e documentaram os processos de mudanças na condição social da criança. Segundo o autor, a partir do século XVI, na Europa, foi estabelecida a gênese de um sentimento e percepção da infância em suas particularidades como seres diferentes dos adultos. Esse

sentimento da infância produziu diversos desdobramentos, como concepções das crianças como seres ingênuos, gentis, angelicais, incompletos, ou como se acreditou que a educação delas deveria levar em conta a fragilidade, a necessidade de proteção, de disciplina e de educação moralizadora e controlada. Inventou-se uma narrativa de uma infância universal, normalizada, natural que deveria ser conduzida, controlada.

Como argumentaram Ulivieri (1986) e Müller (2007), as crianças, assim como os loucos, os selvagens e as mulheres, tiveram seus corpos e sexualidade observados, estudados, controlados. Nesse contexto, as mulheres e as crianças foram retiradas do convívio da comunidade para serem enclausuradas no espaço restrito ao lar. Inaugurou-se o sentimento de família como aquela com a incumbência de resguardar, de proteger, de cuidar dos indefesos, dos inocentes e dos angelicais (ARIÈS, 1981).

Os estudos de Barbosa (2000), de Reis (2012), de Miranda (2012) e de Kramer (1991) apontam que as concepções sobre infância e família não foram lineares e homogêneas, havendo diversas percepções e proposta para educação, para socialização, para higienização, para controle e para disciplina do corpo das crianças de classes sociais diferentes no Brasil. Corroboram com essa afirmativa, os relatos de Straub (2002, p. 19):

[...] a valorização não se deu da mesma forma nas diversas infâncias que se produziram: as crianças pobres tiveram tratamentos diferentes das crianças nobres e burguesas europeias, a maioria delas não foi atingida pelos novos sentimentos que surgiram sobre infância.

Assim, a literatura contemporânea produzida sobre a categoria “infância” nos aponta que não se trata de um conceito a-histórico, homogêneo, único, como argumenta Barbosa (2000, p. 101):

Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias.

Diversos estudiosos têm produzido teorias sobre as infâncias e suas culturas. Destacamos o estudo de Sarmiento (2008) que nos esclarece que a Sociologia da Infância tem como objeto de estudo a análise de duas categorias distintas de infâncias e crianças, cujos termos não são sinônimos. Compreende-se, segundo Sarmiento (2008, p. 22), que “[...] as crianças são como atores sociais, nos seus mundos de vida, e infância é uma categoria socialmente e historicamente construída [...]”, e só pode ser compreendida se for conceituada no plural, como infâncias. E que em cada época as pessoas de gerações

diferentes produzem imagens, conceitos, lugares sociais e modos diferentes de ver a infância (SARMENTO, 2008).

Os estudos de Ariès (1981) representaram uma importante produção acadêmica no marco da produção científica sobre a invenção da infância. No entanto, assumindo ser fundamental um deslocamento epistêmico necessário, propomos discutir que muito antes dos estudos de Ariès (1981), em outros territórios e culturas diferentes, como nas histórias dos povos originários ameríndios, andinos, aborígenes, africano, há narrativas riquíssimas sobre a educação e o lugar social das crianças nessas sociedades ainda pouco conhecidas, retratadas e referenciadas na literatura contemporânea.

Para diversos povos africanos, especificamente os povos Bantos e Iorubás, a infância já era e ainda é celebrada como símbolo da sabedoria, da continuidade, “[...] herdeiras de múltiplas heranças [...]” (FLOR DO NASCIMENTO, 2018, p. 585); a “[...] ideia que se tem das crianças está muito distante de algo como potência, um ser a quem falta algo ou um ser a quem falta vivência [...]” (FLOR DO NASCIMENTO, 2018, p. 586). Para o autor, esses povos concebem que as dimensões de ser criança e as infâncias são articuladas a partir de três marcos: *temporalidade, memória e ancestralidade*.

A temporalidade vincula a criança não com um futuro, mas um passado e presente, o que faz com que a experiência seja projetada a partir de quem somos e quem fomos. [...] “é no presente que projetamos os ancestrais que seremos”. [...] a memória “as crianças são eivadas de memória”. A criança africana é totalmente inserida no contexto histórico, e como disse bâ⁵, na infância se inicia o exercício de reter o que vê hoje e lembrar o que fora contado repetidas vezes no passado [...] “a ideia é de que a criança não esteja começando algo mas sim continuando, os passos que vieram antes”. [...] Para a ancestralidade “as crianças não são símbolos do seu futuro, mas expressão de sua continuidade no presente. Ancestralidade não é apenas a descendência biológica, mas o atravessamento de toda a história na formação dos sujeitos.” (FLOR DO NASCIMENTO, 2018, p. 586).

Destarte, na cultura de muitos povos africanos, a criança “não é um vir a ser”, ou “uma tábula rasa”, e muito menos alguém considerado “frágil, inocente, infantil” que deve ser preservado das conversas, valores, problemas, assuntos ou espaços sociais do mundo adulto, por exemplo, desde pequenas as crianças convivem com histórias e outros sentidos para com a morte, ancestralidade, obrigações.

Nessa direção, compreendemos a riqueza e a urgência de recontar a trajetória e cultura humana a partir da pluralidade étnica e histórica. Nesse sentido, aproximar-se aos diversos campos dos estudos sociais, culturais e dos direitos humanos sobre a infância foi

⁵ O autor faz referência ao escritor Malinês- Hampatê-bâ (2010).

importante para nossa pesquisa, uma vez que nos permitiu dialogar com as diversas contribuições teóricas e as lentes epistemológicas.

Dessa forma, destacamos o estudo de Corsaro (2009), citado em Müller e Carvalho (2009), que concebe as crianças como produtoras de sistemas simbólicos, atores sociais competentes que se apropriam e produzem culturas, e com isso movimentam as mudanças culturais de uma sociedade na relação com seus pares e com os adultos. O autor cunhou o termo “culturas de pares”, que significa: “Cultura de pares é pública, coletiva, performática, isto é, um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupação que as crianças produzem e compartilham em interações com seus pares.” (CORSARO, 2009 citado por MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 32).

Os estudos que reconhecem e consideram as crianças como protagonistas, produtoras e produzidas pelas culturas inauguram uma inversão hierárquica, em que crianças e adultos podem pensar e atuar juntos por um mundo com mais equidade. Outra vertente que também tem contribuído com os estudos sobre culturas e protagonismos infantis é a Antropologia da Criança, como no trabalho de Cohn (2005, p. 27), que compreende a criança como:

[...] aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um adulto em miniatura, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo a parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Conh (2005) traz grandes contribuições para se pensar as culturas infantis, compreendidas como um conceito que remete às diferentes manifestações estabelecidas pelas crianças nas relações dialógicas e sociais que compartilham com seus pares e com os adultos por meio de brincadeiras, da imaginação, da fantasia e pelo uso que faz de diversos elementos culturais que a rodeiam, os quais são interpretados e atribuídos significados de forma singular pela própria criança, o que produz constantemente tensionamentos com os adultos. Por conseguinte, argumentou a autora: “[...] a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa.” (CONH, 2005, p. 33). Reconhecemos a importância de investigar as diversas infâncias pelos olhares e produções subjetivas das próprias crianças.

Carbonari (2010) traz para o debate a compreensão das crianças como sujeito de direito em um campo da Educação *com e para* os direitos humanos. As crianças, enquanto sujeitos, estão inseridas em uma cultura que tanto pode afirmar quanto negar sua

subjetividade. É nesse território de disputa que se constroem os caminhos e os processos da constituição de suas identidades e de seus reconhecimentos (CARBONARI, 2010, p. 178).

Afirmar e reconhecer o protagonismo das crianças como portador, construtor, sujeito e coparticipe de suas agendas é um processo em construção; e como defende Carbonari (2006 p. 01), “[...] é mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos [...]”. Reconhecemos o valor e a contribuição que cada uma das perspectivas teóricas possui, embora apresentadas de forma sucinta neste tópico, mesmo por lentes teóricas diferentes, apresentam pontos em comum: compreender as particularidades, as especificidades, as necessidades e as desigualdades do que é ser criança e como estas vivenciam suas infâncias na atualidade. Esses estudos realizaram uma mudança de rotas epistêmicas fundamental para os estudos das crianças “a partir do Sul”, ou seja, compreender as crianças a partir da nossa realidade e territorialidade, como escreveu Santos (2009).

Nesse sentido, reconhecemos o valor heurístico da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005; 2017) para compreender a constituição cultural das pessoas a partir do funcionamento complexo e dinâmico da vida humana. Essa perspectiva procura produzir inteligibilidade sobre o individual imbricado ao social como processo complexo, histórico, cultural, dinâmico, tensionador e subjetivo na constituição da pessoa. Assim, reconhece-se a criança como capaz de gerar diversificadas possibilidades de atuação frente aos desafios que lhe são impostos, compreendendo sua ação no mundo como alguém que produz e é produzido pela cultura, e essa produção será sempre uma experiência singular.

Para Madeira-Coelho “[...] a criança possui modos singulares de pensar, sentir, imaginar, agir e expressar-se [...]” ante as diversas situações que vivencia. (MADEIRA-COELHO, 2020, p. 151).

Nessa direção, reconhece-se que o tempo todo a criança produz uma multiplicidade de emoções no curso das experiências que vivencia, que se desdobram nos modos como ela se envolve e se posiciona frente a tramas da vida, em uma cultura historicamente situada e organizada por meio de múltiplas e complexas tramas relacionais (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, nesta pesquisa, realizamos uma busca pelas produções científicas, priorizando na construção teórica investigar sobre o protagonismo infantil das crianças negras a partir de suas vozes, sobre suas experiências e identidades raciais.

1.1 Relações étnico-raciais, identidades e infâncias: o que nos revelam as pesquisas

Em nossa pesquisa, verificamos que os estudos encontrados sobre a temática “identidade racial” abarcam diferentes linhas teóricas, epistemológicas e metodológicas. No entanto, conforme argumentam Silva, Régis e Miranda (2018), há um consenso entre pesquisadoras e pesquisadores que dedicam seus estudos no campo das relações étnico-raciais de que a Educação é uma área de pesquisa inesgotável de possibilidades e estratégica de combate ao racismo no âmbito educacional e na sociedade.

Nesta pesquisa, referenciamos-nos ao levantamento bibliográfico e ao aporte teórico produzido em *Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte*, dossiê sobre educação e relações étnico-raciais organizado por Silva, Régis e Miranda (2018). Reconhecemos que esse dossiê é de grande relevância para a produção acadêmica sobre o Estado da Arte no campo da Educação das relações étnico-raciais no Brasil. Essa obra foi organizada com a participação de vários núcleos e laboratórios de estudos negros existentes nas diversas universidades públicas do país. Teve como objetivo sistematizar e organizar a produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em educação no Brasil, no período de 2003 a 2014, década significativa que marcou as comemorações dos 10 anos da instituição da Lei nº 10.639/2003. Para tal tarefa, foram realizadas pesquisas nos bancos de dados indexados no Edubase da Universidade de Campinas (UNICAMP) e repositórios das universidades nos programas de pós-graduação e mestrado acadêmico em Educação. Foram selecionadas 598 teses e dissertações e 494 artigos. O material foi organizado em 12 categorias diferentes (“currículo”, “implementação da Lei nº 10.639/2003”, “literatura”, “relações étnico-raciais e educação”, “formação de professores”, entre outros).

Por meio das leituras dos resumos das publicações do compêndio descrito, observamos a complexidade e a diversidade de compreensão epistemológicas e metodológicas sobre a temática racial, especificamente sobre as relações étnico-raciais, infância, identidade negra; e destacamos alguns pontos relevantes: identificação de um conjunto de pesquisas que discutem as relações étnico-raciais, educação e identidade nas diversas áreas do conhecimento, na Saúde, Direitos Humanos, Educação, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Psicologia Social, Psicanálise, Sociologia da Infância.

Outro ponto observado foi a existência de número reduzido de produções tendo como centro as crianças negras e seu protagonismo. Esta proposição foi discutida também no artigo de Pereira, Rosa e Vasconcelos (2016) no qual realizaram levantamentos sobre

a produção científica e concluíram que há um número reduzido de pesquisas e estudos com criança negra na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente a um número considerado de pesquisas nas séries seguintes do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro dado observado foi que grande parte dessas produções se concentram nas regiões Sudeste e Sul do país.

Nessa trajetória, fomos provocados pessoalmente, e como pesquisadora, a problematizar o processo de silenciamento e invisibilidade histórica, cultural e epistemológica sobre as histórias das crianças negras no Brasil. Ao realizarmos buscas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos 5 (cinco) artigos, 2 (duas) dissertações e 2 (duas) teses, que, no conjunto, são publicações que apresentam que há na historiografia brasileira e na história da Educação grandes lacunas, invisibilidade e apagamento das crianças negras enquanto sujeitos. Muitas perguntas têm nos inquietado, como, por exemplo, onde estavam as crianças negras no Brasil colonial, imperial ou mesmo no Brasil republicano, e a partir de quando e como a infância negra brasileira aparece como protagonista nas pesquisas científicas? Por que há tão pouca documentação histórica sobre a história da educação da criança negra? como apontam Barros (2002), Bittar (1999) e Del Priore (2016). Esse “apagamento histórico” e a subalternidade da infância negra e suas especificidades reverberam na contemporaneidade nos espaços sociais, nas políticas públicas, na visibilidade das culturas infantis, nos acessos aos direitos, nas pesquisas científicas, nos currículos escolares, inclusive nos espaços institucionais, como a escola lócus de nossa pesquisa.

Para a presente pesquisa, trazemos algumas proposições que avaliamos pertinentes para esse momento de produção teórica tão importante da pesquisa, que é o levantamento da produção científica. Foram adotados alguns critérios de análise de busca no dossiê acima citado, com o objetivo de estabelecer diálogos, apontamentos, críticas e aproximações com produções acadêmicas. Como critério, realizamos busca por estudos cujo foco principal eram pesquisas com crianças, reconhecendo-as como produtoras e produzidas pela cultura. Em outro critério, foram organizadas pesquisas que privilegiavam o que as crianças dizem de si.

Portanto, os trabalhos foram lidos e utilizados nesta pesquisa como compreensão da produção teórica na área. No processo de escritura e discussão teórica deste estudo, as diversidades dos trabalhos pesquisados possibilitaram organizá-los em duas categorias.

1.1.2 Pesquisas com crianças

Os artigos de Silva, Dias e Amorin (2018) e Silvério e Trinidad (2012) discutem como ponto em comum o marco importante que foi a aprovação da Lei n.º 10.639/2003 para educação das relações étnico-raciais, para o ensino da história africana e afro-brasileira, problematizando seus desdobramentos na contemporaneidade, apontando para currículos que tenham como eixo as africanidades, e estas como um direito das crianças, desde a creche.

Outros artigos de pesquisas, tais como os de Gomes (2005), Silva (2010b), Bento (2011) apontam em seus estudos que a reeducação das relações étnico-raciais é uma tarefa de todos. Essa tarefa é delegada às famílias negras para o fortalecimento de suas crianças negras, e famílias brancas também para perceberem o lugar de privilégio que a branquitude tem ocupado na sociedade. Compreendem, assim, a função estratégica da escola, de professores, atuação dos gestores, movimento negro, movimentos sociais, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no combate ao racismo.

Os artigos de Nogueira e Alves (2019) e Caputo (2012) discutem sobre as infâncias, seu lugar de alteridade e valor para os vários povos africanos e em vários contextos, territórios e nos terreiros de candomblé. Nestes espaços, as infâncias e as crianças são respeitadas e reconhecidas como alguém que tem um lugar, funções e autoridade de um ancestral.

Destacamos a pesquisa pioneira e inovadora realizada por Cavalleiro (2006), que investigou o processo de socialização da criança negra na escola e no convívio familiar. A pesquisadora realizou entrevistas com crianças, seus familiares e profissionais da escola, com o objetivo de compreender como concebiam e percebiam as relações multiétnicas no Brasil. Como metodologia de pesquisa, a autora ouviu crianças e presenciou o tratamento e a distribuição desigual por parte dos professores no que tange aos gestos de afetos, contato corporal, incentivos e atenção para crianças brancas e negras. Outro ponto observado foi o processo de silenciamento, tanto da escola como da família ante a situações de discriminação racial, preconceito e racismo.

A pesquisa realizada por Algrave (2004) para titulação de mestrado teve como investigação analisar as concepções de crianças brancas e negras frente à cultura negra. Desenvolveu uma série de vivências coletivas/oficinas no “cantinho de africanidades”, em que dispôs de uma diversidade de matérias, livros, curiosidades sobre a cultura

africana e afro-brasileira. A pesquisa foi realizada com uma turma da quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Como resultado da pesquisa, houve um salto qualitativo nos relacionamentos interpessoais entre as crianças e maior respeito, valorização e apropriação da cultura negra pelos estudantes.

Silva (2010a) teve como objeto de pesquisa quatro meninas negras, pré-adolescentes, estudantes de uma escola pública de Brasília, em investigação com o objetivo identificar as “concepções de si”, como crenças e valores a questões identitárias e diferenças raciais. As análises dessa pesquisa foram ancoradas pelos conceitos de formação do *Self*, desenvolvido por Goffman (1982) e Branco (2009). As conclusões indicam que as crianças têm dificuldades de construir identidades positivas de si e de sua negritude, e há uma supervalorização da branquitude como socialmente aceito.

Amaral (2013) traz alguns apontamentos importantes, em trabalho desenvolvido em um Centro de Educação Infantil (CEMEI), com crianças de 3 a 5 anos de idade. Sua discussão teórica ancorou-se no Construcionismo Simbólico de Mead (1973-2010), que discute a criança como sujeito social, e a consciência humana como plenamente social. O texto defende que a noção de *identidade* é socialmente construída, isto é, as crianças percebem, entre elas, e mesmo junto aos adultos, as questões ligadas às relações étnico-raciais. Como metodologia, desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que utilizou a observação como principal instrumento de coleta de dados e um questionário como instrumento para professores. Como resultado, a autora aponta que espaços e ambientes ainda são organizados de modo a valorizar, com certa visibilidade, a branquitude normativa de padrão nórdico. Nesse contexto social, as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, principalmente nos atributos físicos, cor da pele, cabelo e na classificação das bonecas negras como “feias”. O estudo de Amaral (2013) aponta, em sua conclusão, a organização das relações assimétricas e silenciadas no interior de uma instituição educativa. O trabalho discute a cultura social ligada às práticas, às concepções, às experiências inter-raciais dentro do contexto da escola pesquisada.

Embora de muito valor e interesse pela crítica social que denunciam o racismo que crianças negras enfrentam desde os primeiros anos escolares, constamos que as pesquisas apresentadas nessa categoria geraram conclusões generalizadas e homogêneas, sugerindo que todas as crianças negras dentro dos contextos estudados vivenciaram da mesma forma a experiência comum do racismo e de seus processos identitários.

1.1.3 Pesquisas – “o que dizem as crianças sobre si”

Elegemos essa categoria “o que dizem as crianças sobre si” para dar visibilidade às pesquisas que tiveram como objetivo trazer as vozes de crianças, seus saberes, suas percepções sobre o mundo e como se identificam. Os estudos que serão referenciados neste tópico trazem a compreensão da criança como protagonista e produtora de cultura. Foram selecionados também do Dossiê para discussão: um artigo, quatro dissertações e duas teses.

O artigo de Cristié (2015) relata as impressões de crianças entre 5 e 8 anos de idade sobre suas diferenças raciais, sendo que muitas delas manifestam desejos em mudar a cor da pele e dos cabelos. Essas mesmas crianças têm consciência da questão racial, pois trazem em suas narrativas relatos ouvidos sobre o processo de escravidão e reproduzem, verbalizando e inferindo, sobre a estética de pessoas negras como “feias”. Ao finalizar o artigo, a autora apresenta os conflitos raciais e desafios que as escolas têm em construir uma educação antirracista.

Souza (2016) investigou os processos de construção da identidade negra e a condição emocional da criança a partir das relações afetivas vivenciadas na escola e na família. A base epistemológica foi construída pelos estudos da Psicologia Social, com abordagem etnográfica e pesquisa participante. Foram realizadas oficinas temáticas e conversas informais com crianças, assim como entrevistas sobre as histórias de vida de suas famílias. Como resultados da pesquisa, a autora conclui que as crianças e suas famílias têm consciência das desigualdades raciais, pontuando que “[...] as crianças não são omissas e passivas em relação ao racismo no contexto escolar, nas formas que lhe são possíveis elas denunciam e enfrentam os preconceitos raciais quando são ouvidas [...]” (SOUZA, 2016, p. 131); e conclui seu estudo apontando o papel da escola como um agente omissor, violento e racista.

Trinidad (2011) desenvolveu pesquisa em uma instituição pública infantil com 33 crianças, entre 4 a 5 anos de idade, utilizando referencial teórico construído com base em três abordagens, primeiramente, as teorias acerca da identificação racial, que consideram raça como uma construção social; além disso, referenciou-se, também, na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica, em especial, as contribuições de Vygotsky sobre sentido e significado; e, por fim, a Sociologia da Infância, que concebe a criança como ator social que produz símbolos, representações e crenças que contribuem para suas próprias

culturas. Dialogou com autores norte-americanos, pioneiros nos estudos da identidade negra de crianças desde a década de 1940, nos estudos sobre o processo de identificação, raça e infância e apontou questionamentos para o número reduzido de produções acadêmicas brasileiras acerca da identificação étnico-racial com crianças e adolescentes. A metodologia empregada foi a etnografia. Para a coleta de dados, foi utilizada a observação participante, conversas informais, contação de histórias pelas crianças e entrevistas sobre autoidentificação. Os resultados apontaram que as crianças pequenas empregam e reconhecem categorias étnico-raciais com variações de nomenclatura também em suas brincadeiras, e interações sociais não são balizadas por categorias raciais. Apesar disso, contraditoriamente, verbalizam vontade de ser “brancas”; as meninas, cujos pais vivenciam relações inter-raciais, manifestam maior desejo de mudar a cor da pele e do cabelo, inferindo a autora que as categorias de gênero também estão atravessadas nas relações raciais. E, por fim, a escola e a família desconhecem o preenchimento da ficha “cor raça” para visibilidade, trabalho pedagógico da educação das relações étnico-raciais e para produzir políticas públicas.

O estudo de Trinidad apresenta como conclusão a potencialidade de realizar pesquisas *com* crianças e não *sobre* as crianças, como geralmente tem sido feita na tradição de pesquisas no Brasil. As crianças provocam rupturas epistêmicas quando são ouvidas, e como diz autora, não podem ser consideradas como “[...] seres ingênuos, que pouco têm a ensinar [...]”. (TRINIDAD, 2011, p. 109). Essas crianças apresentam desconforto com a cor da pele e textura dos cabelos. Mas, como conclusão, apesar de o estudo ter como estratégia ouvir todas as crianças e tentar compreender suas produções de sentidos e significados, as formas singulares com que cada criança se autoidentifica não foram consideradas como produção de conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Os estudos que elegemos, para serem discutidos nesta seção, assumem uma perspectiva qualitativa de pesquisa com contribuições nas áreas da Educação, Sociologia, Antropologia e Psicologia e apresentam uma variedade de vertentes com multiparadigmas de análise, na linha da Fenomenologia, Materialismo Histórico-Dialético, Construcionismo Simbólico, Perspectiva Histórico-Cultural etc. (CHIZZOTTI, 2018). Esses estudos utilizam os mais variados métodos, como etnografia, história de vida, memórias biográficas, registros pictóricos, registros fotográficos, cartográficos, oficinas criativas, entrevistas, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.

Assim, reconhecemos que o conjunto das pesquisas encontradas e lidas apresenta a potência e os desafios metodológicos de investigações com crianças, sobre quem são e

como vão se constituindo os processos identitários gerados por elas nas suas vivências étnico-raciais com os outros. Estas produções agregam grande valor ao estudo da temática. No entanto, conforme nosso olhar teórico sobre as lentes da Teoria da Subjetividade de González Rey (2017), consideramos que as pesquisas apresentadas nesta Seção ficaram no limiar da discussão por não avançarem em aspectos de extrema relevância para a compreensão do fenômeno do racismo no contexto escolar. A saber: a singularidade envolvida na vivência emocional da experiência do racismo compreende como cada indivíduo lida, ou grupo, percebe, sente, enfrenta e subjetiva situações ligadas ao preconceito racial, que será sempre percebido de uma forma singular, articulada com toda uma rede de relações interpessoais, histórias e contextos vivenciados por este indivíduo ou grupo; compreendemos que essa nova abordagem possibilita entender o fenômeno racial, sem cair em afirmações generalizantes, por reconhecer a importância do singular como fonte e produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2012a).

É nessa perspectiva que nossa pesquisa apresenta como proposta compreender processos configuracionais subjetivos constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa. Embora reconheçamos que as pesquisas aqui apresentadas sejam importantes referências para a compreensão de aspectos de organização social nas relações étnico-raciais e para a construção das identidades no contexto escolar, do nosso ponto de vista, as pesquisas analisadas não permitem visibilidade aos processos singulares das experiências simbólicas-emocionais vividas por cada criança participante da investigação. Esse aspecto fundamental, referendado pela base teórica adotada nesta pesquisa, aponta a necessidade de considerar singularidade de uma vivência emocional para a compreensão da complexidade da subjetividade humana. Isto significa que aspectos ligados à constituição subjetiva do indivíduo e de grupos precisam ser considerados para que possamos compreender como cada pessoa ou grupo subjetiva uma experiência simbólico-emocional, que, no caso da nossa proposta de pesquisa, relaciona-se como a criança subjetiva suas experiências étnico-raciais no contexto escolar.

Segundo proposto por González Rey (2012a), cada pessoa, no nosso caso a criança negra, gerará processos e formas de organização singulares da subjetividade no modo como vivencia, o que ocorre no contexto social e nas histórias individuais. Isto significa que a criança terá processos singulares de compreensão de sua realidade que não será reproduzida por uma lógica externa, mas que se organiza a partir das suas próprias tensões e contradições e em permanente confronto com espaços sociais (GONZÁLEZ REY,

2012a). Nesse sentido, o arcabouço teórico desenvolvido por González Rey na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa instrumentaliza-nos para que possamos construir argumentos teóricos que permitam produzir visibilidade e inteligibilidade sobre aspectos subjetivos constituintes da identidade étnico-racial da criança negra participante da pesquisa.

Assim, as leituras da produção do dossiê possibilitaram enxergar as potencialidades, as emergências e as lacunas da produção científica sobre a nossa temática: relações étnico-raciais, criança negra, identidade negra. Ressaltamos que não foram encontrados trabalhos que abordassem o tema na perspectiva da Teoria da Subjetividade, o que nos implica assumir, nesta pesquisa, um novo olhar ontológico, epistemológico e metodológico para a compreensão da construção subjetiva da identidade étnico-racial na infância, mais especificamente das crianças negras no espaço escolar.

Portanto, na Seção 2, discutiremos a complexidade do racismo no Brasil, produzindo visibilidade sobre os diversos conceitos histórico-culturais e ideológicos.



DIAS DE KIZOMBA

*Ab(dias) de lutas e não dias de luto.
Um homem como Abdias,
estrela incandescente,
não morre.*

*A sua luz
cor negra zagaia
feriu a branca inconsciência
de uma democracia racial
nula e vil.*

*Um homem como Abdias,
estrela Nascimento,
Zumbi eternizado,
não morre.*

*A sua luta ziguezagueia
d'África à diáspora
espalhando sementes baobás
em cada uma/um de nós.*

Conceição Evaristo

SEÇÃO 2 — BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Nesta Seção 2, escolhemos iniciar nossa reflexão teórica apresentando a riqueza e a força da cosmologia africana que nos permite, por meio de uma perspectiva e um olhar afrocentrado⁶, discutir e problematizar a complexidade das relações étnico-raciais construídas e produzidas no Brasil, elucidando aspectos históricos, conceituais, entraves, desdobramentos legais, trajetórias de superação. Pretendemos apresentar uma narrativa étnica que recupere, reconte e reconstrua as histórias distorcidas que contaram e ainda continuam contando sobre nós, povos afrodiaspóricos.

2.1 Somos sementes de um grande Baobá

A reconexão com a cosmologia africana apresenta-se como essencial no nosso *fazer/ser/torna-se* pesquisadora, apropriando-nos dos valores civilizatórios que nos constituem como humanos dotados de Ancestralidade, Circularidade, Oralidade, Corporeidade, Comunitarismo, Energia-Vital-Axé, Musicalidade, Ludicidade, Memória, Religiosidade. Tudo isso potencializa nosso olhar, nossa forma de ser, sentir, afetar e estar no mundo, responsabilizando-nos ao compromisso vital com a palavra/verdade que se profere aos outros, como nos ensina o escritor malinês Hampatê-bâ, ou Cheik Anta Dioup. Há princípios fundantes e vitais que vários povos da diáspora africana comungam, como a essência da vida, que é a palavra/verdade, com a qual a intelectualidade negra diaspórica se reconecta diariamente ao produzir suas narrativas teóricas, epistêmicas, poéticas, artísticas e espirituais. E nesse exercício de reconexão, recupero uma tradição africana que se inicia com uma conversa e/ou com ensinamentos de uma boa história.

“Diz a lenda que antes de serem embarcados nos navios negreiros, os escravizados africanos, sob chibatadas, eram obrigados a dar dezenas de voltas em torno de um imenso baobá, um embondeiro⁷, enquanto negavam seus nomes, suas crenças, suas origens, seu território, enfim, sua essência, para em seguida serem batizados com uma identidade cristã-ocidental e enviados para o cativo, e para finalizar o ritual tinham

⁶ Segundo Assante (2009), “[...] afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos e afrodescendentes da diáspora como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos [...]”.

⁷ Baobá também chamado de embondeiro é uma árvore de grande porte, proveniente das estepes africanas e regiões semiáridas de Madagascar, estando presente, ainda, no continente australiano. Vive até seis mil anos. Disponível em: <https://negrospe.blogspot.com/2013/09/baoba.html>. Acesso em: 9 set. 2019.

que caminhar sem olhar para trás. Por isso, no processo de escravidão, foram produzidas diversas narrativas de ressignificação do baobá como árvore do esquecimento.

Afinal, os 'esquecidos' teriam deixado depositadas ali, no tal baobá, suas verdadeiras identidades e memórias. Só que não sabia o colonizador que cada africano que embarcou naqueles tumbeiros era semente viva desta árvore milenar, ancestral e sagrada, que floresceu regada pelo sangue derramado nos solos de cada país da diáspora africana.”

Como escreveu Caputo (2012, p. 45), nenhum nagô esqueceu sua origem, sua identidade cultural, “[...] pois está cravada em seu rosto e incrustada no seu coração [...]”. E para os povos africanos de origem Bantos, Iorubás, a memória é o grande reservatório humano que torna possível compreender não só a dimensão subjetiva do vivido, mas também como são construídas e constituídas as teias de significação da vida dos sujeitos humanos (SOUZA, 2003, p. 61).

Nossa memória está cravada na Ancestralidade, na Corporeidade, e nas histórias de sujeitos que escreveram com seus corpos narrativas de resistência e singularidade, diante de processos violentos que a escravidão impôs. Como afirmou Reis e Silva (1989), diferentemente do que nos conta a história oficial, produzimos formas de resistências e rebeldia, como os suicídios, os abortos e os envenenamentos de senhores que marcam as ações da população negra como forma de reação à escravidão, assim como a participação em levantes, fugas, sabotagens, revoltas e a organização em quilombos.

Evidenciamos contar a luta de sujeitos singulares que tiveram sua atuação no anonimato, invisibilizadas, desumanizadas, que ao resistirem, produziram insurgências regadas com seu sangue, processos históricos de resistência, como, por exemplo: a história singular de Luíza Mahim, uma das líderes da Revolta dos Malês (1835), que não lutou sozinha, mas sua singularidade no enfrentamento diante da escravidão foi fundamental; assim também Zacimba Gaba⁸, princesa angolana que envenenou seu fazendeiro e fundou um quilombo no povoado de Conceição da Barra, no Espírito Santo; ou a história daquela senhora, minha mãe Iva, que, silenciosa e sofredamente, ensinou-me a enfrentar de pé as situações em que me deparei frente a atitudes racistas. E, acima de tudo, escolhemos reconhecer, aprender, evidenciar, recontar histórias singulares de

⁸ Zacimba-Gamba. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-princesa-de-angola-escravizada-no-brasil-que-lutou-por-seu-povo/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

crianças e suas famílias que, diariamente, estão resistindo e construindo formas e caminhos de resistência às situações de racismo, de violência, de pobreza.

Reconhecemos também as lutas de tantos grupos singulares, sua organização e luta, de uma pluralidade de intelectuais, movimentos negros sociais, populares, como, por exemplo: Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira (1930), Teatro Experimental do Negro (1940-1970), Fundação do Movimento Negro Unificado-MNU (1878), Frente Parlamentar Negra na Constituinte (1988), Irmandades Preta, Carnavalescas e Religiosas, Revoltas e Levantes Populares, Marcha Zumbi dos Palmares (1995, 2005), Movimentos de Mulheres Negras, Movimentos por terra, moradia, educação etc. Todos esses movimentos tiveram um motivador comum: vencer as mazelas que a escravidão produziu. Eles nos dão a certeza de que não foi um processo homogêneo, houve resistência, produziu contraditoriamente insurgências, conexões, encontros e re-existências, como por exemplo: encontro e reunião de povos que, historicamente, no continente africano, foram inimigos, que ao viverem juntos no cativeiro se juntaram. O Candomblé, como religião, surgiu nesse contexto de dor e resistência.

Reconhecer os processos históricos nos possibilita viver alteridades, como nos aponta Brandão (2006, p. 20).

Necessitamos nos colocar no lugar do outro para compreender, por exemplo, a vontade de viver de um povo que emigra involuntariamente para o Brasil, sob a marca da maior crueldade da História da humanidade: a escravidão. Um povo que atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, de vida, de civilização em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olharmos no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negro-africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial.

Ao evocarmos nossas histórias, somos desafiados a realizar estudos e análises sobre a complexidade da engrenagem racial e suas concepções, conceitos e efeitos operantes no Brasil, desde a sua constituição como nação, como também suas consequências e desdobramentos na vida das pessoas, nas relações de trabalho, na política educacional, reverberando, com isso, na constituição e na produção identitárias de crianças no espaço escolar. No próximo tópico, apresentaremos, de forma sucinta, processos históricos, culturais, sociais, ideológicos, assim como as tensões, as contradições e os principais conceitos que trazem visibilidade à problemática racial construída e produzida no Brasil.

2.2 Relações étnico-raciais no Brasil: aspectos históricos e conceituais

Diante da complexidade da temática racial assentada na sociedade brasileira, compreendemos ser necessário fazer um inventário que recupere processos históricos, políticos, culturais e ideológicos produzidos e vivenciados por vários povos em diferentes tempos e territórios.

Por volta do século XV, diversos povos europeus, imbuídos de uma concepção etnocêntrica de superioridade, iniciaram uma jornada de expansão, invasão e domínio territorial, político, físico e cultural sobre outros povos do Novo Mundo. Os colonizadores, ao embarcarem nas Américas, promoveram processos de violação, desumanização, subalternidade e escravização dos povos originários indígenas, e, por volta do século XVI, escravizaram os povos africanos.

Para o capitalismo emergente, essas populações significavam “trabalho não pago”, “mercadoria barata e descartável”. Para Quijano (2005), o sistema escravocrata nas Américas foi um processo totalmente inovador em termos de degradação humana e barbárie.

Essa engrenagem da sociedade escravocrata, colonial e sua estrutura de dominação na modernidade foram forjadas pela força e justificadas pela produção ideológica do termo “raça”. Segundo Trinidad (2011), o termo “raça”, inicialmente, foi utilizado na botânica, também pela Igreja, com a ideia de raça eleita descendente de Adão; depois utilizada por Blumenbach (1752-1840) para classificação das cinco principais raças: Caucasoide, Mongoloide, Etíope, Americana e Malaia. No século XIX, é agregado ao termo o sentido de classificação do fenótipo e da capacidade mental dos seres humanos à ideologia de uma evolução natural que contrapõe uma raça superior em detrimento de uma inferior. O “darwinismo social”⁹, que defendeu uma seleção natural dos povos, foi utilizado na política colonizadora.

Para Quijano (2005), foi desenvolvido no centro geopolítico europeu um projeto de modernidade que teve como um dos pilares de sustentação um conjunto de teorias e experimentos de cunho racista produzidos por cientistas e intelectuais renomados.

A partir desses constructos teóricos, o termo “raça” passa a ser empregado não mais no sentido biológico, mas com uma conotação político e cultural, como discorre Guimarães (1999, p. 9):

⁹ Teoria que defende a crença de que na sociedade alguns grupos evoluíram de forma naturalmente de um estágio inferior para um estágio superior. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

“*Raça*” é um conceito que não corresponde a nenhuma *realidade* natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. [...] se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato, do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social.

Outra definição do termo “*raça*” que elucida as relações estabelecidas no Brasil foi elaborada no documento oficial das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 003/2004.

[...] Se entende por *raça* a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de *raça* cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo *raça* é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13).

Cabe pontuar aqui os conceitos de *racismo*, de *preconceito* e de *discriminação* e seus imbricamentos e articulações na compreensão da problemática racial.

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a *raça* como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, culminando em desvantagens ou privilégios para os indivíduos a depender do grupo racial a que pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54).

Discriminação racial a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir pode ser considerada como a prática de racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55, grifo nosso...).

No Brasil, segundo Jaccoud (2009), as teorias racistas ganharam força com estudos e experimentos desenvolvidos por vários cientistas, dentre eles, Nina

Rodrigues¹⁰, que contribuiu para a elaboração de um conjunto de teses que foram denominadas de “racismo científico”. Como desdobramento, seus experimentos promoveram uma política de incentivo à imigração europeia e à disseminação da tese do “branqueamento racial”, que se tornou um projeto nacional, cuja crença, na superioridade branca, seria a solução progressiva para o desaparecimento do negro, e com isso, o progresso nacional (JACCOUD, 2009).

O ideário de uma identidade nacional pela elite, na sua maioria branca, alcançou seu auge por volta dos anos de 1950 com a Teoria do Mito da Democracia Racial, defendida por Gilberto Freyre (1900-1987). Segundo Munanga (2008, p. 77):

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e culturalmente entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Essa crença ideológica produziu no Brasil uma falsa imagem de que a mistura e o convívio de raças teriam gerado uma convivência harmoniosa, sem preconceito, transformando o país numa nação. A doutrina ganhou fama e visibilidade entre os intelectuais, construindo representações sobre a base das diferenças, desigualdades com os povos negros marcadas pela divisão de classe social e pelas consequências e efeitos do passado escravagista, desconsiderando, assim, a hierarquização racial (BERNADINO-COSTA, 2016).

Como explica Theodoro (2008), as hierarquizações de classe social explicam muito as relações de desigualdades brasileira; contudo, não esclarecem o processo de desigualdade operacionalizado pela racialização e hierarquização de acesso a direitos sociais e econômicos (THEODORO, 2008). Nesta perspectiva, a racialização e a interseccionalidade entre gênero e raça continuam sendo dimensões estruturantes nos processos de acesso, permanência e mobilidade econômica, social e política dos brasileiros. Sobre isso argumenta Gomes (2005, p. 56):

Que ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma nação em que os diferentes grupos étnico-raciais pudessem viver uma realidade de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as

¹⁰ Nina Rodrigues foi professor de Medicina Legal na Universidade Federal da Bahia. Realizou pesquisa sobre criminologia em função da raça e do crânio, chegando a propor um código penal baseados nas diferenças raciais. Ver Trinidad (2011).

desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra revelam que tal situação não existe de fato.

A luta do Movimento Negro, por sua vez, também posicionou-se e ressignificou o termo “raça”, a fim de evidenciar e denunciar o racismo existente no Brasil, e suas consequências como doutrina que exclui, segrega os povos negros e sustenta os privilégios e o imaginário de superioridade da parcela da população branca que se referênciam como padrão de humanidade, ou seja, representante perfeito da espécie humana que carrega consigo os privilégios não visíveis de sua luminosa transcendência. (CARONE; BENTO, 2014).

No Brasil, os estudos de Bento e Carone (2014) produziram visibilidade sobre a produção ideológica de que pessoa de pele branca é vista no imaginário social como um padrão universal, neutro e destituído de racialidade, portador de uma *branquitude* que favorece o acesso a posições sociais, privilégios e sucesso, enquanto o mesmo não acontece com quem possui a pele não branca (BENTO; CARONE, 2014).

Para os autores Müller e Cardoso (2017), *Branquitude* é um conceito polissêmico, fluído, que se modifica ao longo do tempo, ao receber influências de diferentes contextos sócio-históricos, sendo definido como “[...] identidade do branco, um constructo ideológico de poder que nasceu no contexto do projeto moderno de colonização europeia [...]”. (MÜLLER; CARDOSO, 2017, p. 26). Nessa premissa, a partir do momento em que a sociedade previamente define como natural o lugar de privilégio do branco superior, ela também demarca o lugar social do negro como inferior.

Já Frankenberg (2004), citado por Müller e Cardoso (2017), outra referência nos estudos sobre *branquitude* amplia esta compreensão demarcando o conceito em oito pontos. Trazemos aqui os cinco mais relevantes para a nossa discussão.

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...]
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313, citado por MÜLLER; CARDOSO, 2017, p. 27).

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais também discorre sobre a *branquitude* como referência universal.

[...] ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branca e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, africana, asiática. (BRASIL, 2004, p. 14).

Os diversos elementos que compõem um imaginário étnico-racial produzidos pelos conceitos *raça*, *racismo* e *branquitude* sustentam o mito da democracia racial, no entanto, marcada pelo racismo estrutural e institucional vigente.

As lutas antirracistas organizadas como processo de resistência pelo Movimento Negro, bem como outras instituições e grupos ligados aos dos direitos humanos, buscam produzir visibilidade sobre o fenômeno do racismo operacionalizado pela racialização, mantendo-se com uma “força permanente e ambivalente” na sociedade brasileira (MOURA, 2014). Nessa perspectiva, sinalizamos outros dois conceitos que simultaneamente se imbricam escamoteadamente à ideologia que sustenta o fenômeno do racismo na atualidade: o *racismo epistêmico* e o *racismo cultural*.

O racismo epistêmico, segundo Grosfóguel (2016), opera pela afirmação do conhecimento universal da classe dominante branca, europeia, patriarcal, que produziu na experiência colonial processos deliberados de violação, de apagamento, de subalternidade, de invisibilidade, de inferiorização e de apropriação indevida dos saberes filosóficos, espirituais, acadêmicos e ancestrais dos povos africanos. Subtraem, assim, ferramentas tecnológicas e produções culturais, como por exemplo, o domínio da fundição do ferro, técnicas sofisticadas de agricultura, conhecimento de plantas para uso medicinal, técnicas clínicas de tratamento médico como a anestesia, *design* de ferramentas para mineração e engenho de cana, conhecimento sofisticado de geometria e matemática.

O segundo conceito surge com o enfraquecimento do discurso biológico reificado com uma nova roupagem ideológica e agora denominado de *racismo cultural*. Emerge justificado com base numa ideia essencialista de cultura, em que as diferenças – língua, religião, corporeidade, modo de ser e organizar a vida de diferentes grupos – são categorizadas como inferiores à cultura branca europeia. Por exemplo: o “racismo religioso” persegue, desvaloriza principalmente as religiões de matriz africana e/ou racismo cultural, com relação à cultura *hip-hop*, que é classificada como expressão

cultural inferior, segundo a narrativa ideológica, propaga a violência, a marginalização e a subversão ao sistema.

O discurso ideológico que sustenta o racismo apenas se modificou nos termos e conceitos que o definem, segundo referendado por Munanga (2006, p. 13), pois ainda mantém intacta as raízes que o fundamentam:

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto.

O fenômeno do racismo, exemplificado aqui via conceitos abordados em seus diversos desdobramentos sociais balizados como produtor de desigualdades entre brancos e negros, explica as relações sociais constituídas pela racialidade. No entanto, esses conceitos não possibilitam avançar na compreensão de como o fenômeno opera na psique humana, como produção subjetiva constituinte e constituidora da subjetividade social e individual¹¹. Nessa lógica, propomos que um dos grandes problemas de se compreender como o racismo está configurado na subjetividade social brasileira é que o fenômeno do racismo muitas vezes é explicado como um problema apenas da população negra, e mais particularmente, como expressão emocional, ou seja, problemas pontuais de negros que não conseguem elaborar sua identidade negra em uma sociedade racializada. Então, o racismo não é discutido e enfrentado como um problema que atinge a todos os indivíduos, e toda a sociedade.

Nossa pesquisa caminhou no sentido de compreender processos configuracionais subjetivos constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa frente aos tensionamentos, disputas, contradições nas relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

Os pressupostos teóricos da Teoria da Subjetividade nos possibilitam compreender que no entremeio dessas questões encontramos indivíduos singulares e grupos resistindo e subvertendo concepções e conclusões deterministas, homogêneas e hegemônicas que advogam que a experiência racial é *percebida, sentida e subjetivada* da mesma forma por todos.

¹¹ Conceitos da Teoria da Subjetividade de González Rey que serão abordados na Seção 4.

Portanto, como anunciamos no início deste tópico, um inventário de conceitos constituídos historicamente contribui para produzir visibilidade e inteligibilidade sobre a complexa problemática racial, suas intercessões e desdobramentos imbricados na constituição identitária de todos os brasileiros. Na próxima Seção, discutiremos sobre a educação das relações étnico-raciais como um projeto em construção, em que as diversas crianças e suas infâncias, ao produzirem suas culturas no espaço escolar, vão criando identidades subjetivamente configuradas nos contextos histórico-culturais que vivenciam.

SEÇÃO 3 — EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADES NEGRAS

Nesta Seção, discutiremos os marcos legais na implementação de uma educação das relações étnico-raciais e os desafios propostos à escola na sua implementação e na construção positiva de identidades negras.

A educação é uma das atividades mais elementares e essenciais da sociedade humana. A escola, como instituição educacional, favorece que a experiência escolar seja uma das vivências mais marcantes que atravessam a história singular de milhares de pessoas em gerações e lugares diferentes.

Nessa perspectiva, como já apontamos na Seção 2, os movimentos sociais negros desde suas primeiras organizações já reconheciam e reivindicavam a educação como campo estratégico e importante no combate ao racismo. Rodrigues (2005), citada por Vieira (2011, p. 36), analisou e sintetizou os pontos e principais reivindicações desses agentes sociais:

Reafirmam [movimentos sociais negros] a centralidade da educação como elemento de mobilização e como principal instrumento de mobilidade social para a população negra; denunciam a partir de diagnósticos a situação educacional dos negros e apresentam reivindicações e propostas de ação com o claro objetivo de resgatar a real contribuição dos afrodescendentes para a sociedade e para uma identidade negra positiva.

Nesse ponto de vista, a partir da década de 1980, com a redemocratização política do país, de acordo com Vieira (2011), foi um momento profícuo de retomada dos movimentos sociais negros no combate à discriminação racial. Nesse contexto, ocorreu a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1988), com a participação efetiva e significativa de representantes do Movimento Negro, bem como de políticos, como Paulo Pain, Abdias do Nascimento, Benedita da Silva, entre outros. Para Hasenbalg (1986), uma das principais reivindicações no campo educacional aos dirigentes e membros da Assembleia Nacional Constituinte foi: “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II, III, graus, do ensino da história da África e da história do negro no Brasil.” (HASENBALG, 1986, [s.p.]).

E outro evento histórico importante para os desdobramentos da política educacional brasileira foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, organizado por dezenas de entidades negras brasileiras que entregaram ao Governo Federal um compêndio de reivindicações intitulado Programa de

Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que no quesito referente à educação defendeu:

Implemento da convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino, resgate da memória africana e afro-brasileira; Inclusão da história do negro nos currículos escolares; Defesa de conteúdos voltados para construção uma identidade positiva para as crianças negras; Monitoramento dos livros didáticos; Manuais escolares, desenvolvimento de treinamento de professores e educadores habilitados a tratar e identificar práticas discriminatórias e racistas nas escolas; Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso ao ensino superior, entre outros. (DOCUMENTO DA MARCHA, 2005, citado por VIEIRA, 2011, p. 38).

De acordo com Carmo (2017), a pressão e a articulação política dos movimentos sociais negros, pesquisadores das universidades brasileiras e agentes públicos levaram aproximação com organismos internacionais, tais como: Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ao tomarem ciência do acervo de dados sobre a profunda desigualdade social, econômica e educacional brasileira, orientaram o governo brasileiro a assumir o racismo institucional e apresentar propostas concretas de reparação histórica, dentre elas, as políticas de ações afirmativas¹², como ocorreu, efetivamente, com a inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 e a promulgação da Lei n.º 10.639/2003. Em 2008, foi novamente incluído o artigo 79, alínea B na LDB e a promulgação da Lei n.º 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História Africana, Afro-Brasileira e Indígena para toda a Educação Básica, e em todas as instituições educacionais brasileiras. Consideramos essas duas leis um marco institucional fundamental numa perspectiva de uma sociedade antirracista.

Outra participação efetiva dos movimentos negros foram as discussões coletivas que produziram o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Documento importante que aponta assertivamente quais projetos educacionais, conteúdos, mudanças de concepções curriculares deverão ser implementados no Brasil.

¹² As políticas de reparações e de reconhecimento histórico fomentaram os programas de Ações Afirmativas, que são um conjunto de políticas afirmativas, por exemplo: protocolo dos SUS (Sistema Único de Saúde) para população negra; lei de Cotas Raciais na educação e instituições públicas; inclusão do artigo 26-A na LDB n.º 9.394/96, entre outras. Algumas dessas iniciativas foram assinadas pelo Brasil por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e intolerância correlata, promovida pela ONU, realizada na cidade sul-africana de Durban, em 2001, e outras foram assinadas pelos governos brasileiros entre os anos de 2002 a 2012 (BRASIL, 2006).

Como projeto institucional, a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER têm como objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, reconhecimento, respeito ao legado histórico, cultural, científico, valores civilizatórios de nossas raízes étnicas indígenas e africanas. E, assim, incentivar o respeito e o pertencimento étnico à nossa ancestralidade. Porém, esse processo de reconhecimento exige um exercício histórico de

[...] para tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país, combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais é necessário fazer emergir as dores e medos, que tem sido gerados, [...] desfazer uma mentalidade racista e discriminadora secular [...]. (BRASIL, 2004, p. 14).

O documento das DCNERER, ao destacar a importância de uma educação *na/para* as relações étnico-raciais, afirma que essa educação “[...] impõe aprendizagens entre negros e brancos, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade mais justa, igual, equânime [...]”. (BRASIL, 2004, p. 16).

Assim, para efetivação desse processo, o parecer propõe três princípios às escolas, aos gestores e aos docentes na elaboração e execução de currículos e projetos, sendo que o primeiro princípio à consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e o princípio da ação educativa de combate ao racismo e à discriminação.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS O princípio deve orientar para: - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais [...] (BRASIL, 2004, p. 19).

Destarte, nestes 17 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da DCNERER, as pesquisas desenvolvidas por Santos (2005), Sousa e Crosso (2007), Rodrigues (2010) e Filice e Santos (2016) têm apontado avanços, retrocessos, recusas e dificuldades das instituições escolares para implementarem as orientações das DCNERER.

Nessa perspectiva, Gomes (2001) e Santos (2005) têm evidenciado a negligência do Poder Executivo na responsabilidade de implementação adequada do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, assim como investimentos na formação de professores, produção de materiais didáticos, na revisão dos livros didáticos, nas discussões e

mudanças curriculares, planejamentos, métodos, avaliações escolares e efetivação, fiscalização e fomento no cumprimento da inclusão das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas nas universidades brasileiras.

Reconhecemos que os marcos legais significam grandes conquistas para a educação, porém, ainda há desafios enormes a serem enfrentados na efetivação de uma agenda de educação para as relações étnico-raciais. De acordo com Carneiro (2019), ao analisar o Censo Escolar de 2018 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC), a desigualdade e a exclusão escolar são realidades não superadas na educação brasileira, e os dados revelam incúria dos sistemas de ensino, “[...] bem como as lacunas históricas na produção e reprodução de desigualdades, que, apesar de avanços realizados com a universalização do ensino, políticas focalizadas e de ação afirmativa ainda não reverteram o problema [...]”. (CARNEIRO, 2019).

Nesse sentido, reconhecemos a escola como espaço institucional de múltiplas disputas, contradições e que tem um papel fundamental de implementar ações propositivas favorecedoras de uma educação antirracista que promova debate, reflexões, respeito, valorização, orgulho e pertencimento étnico de todas as pessoas, principalmente as crianças negras.

Assim, nossa pesquisa procurou produzir visibilidade e inteligibilidade sobre a subjetividade social da escola lócus da pesquisa, e como esta se organiza, enfrenta as relações raciais conflitantes e o cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

3.1 Identidades negras: processos em construção

Neste tópico, apresentamos como proposta, inicialmente, discutir algumas contribuições teóricas de perspectivas diferentes que têm em comum o debate sobre a temática “identidade negra”, destacando as contribuições de Hall (2003; 2018), Silva (2018), Munanga (2008), Bento (2011), Cavalleiro (2006), entre outros. Ao final, como nova perspectiva de produzir visibilidade e inteligibilidade sobre a identidade negra, justificaremos nossa opção teórica pela abordagem apresentada por González Rey (2005; 2012a), na qual os processos identitários são compreendidos como configurações subjetivas, por entendemos que o modelo apresentado pelo autor é apropriado para a construção teórico-metodológica desta pesquisa.

Compreender a complexidade de como as pessoas negras configuram subjetivamente suas identidades étnico-raciais, no Brasil, é necessário, a fim de

inventariar os processos histórico-culturais engendrados no tecido e no imaginário social das pessoas. Como afirmou Ciampa (2012, p. 14), “[...] onde houver gente haverá questão de identidade [...]”.

Nessa perspectiva, inúmeras questões existenciais produzidas pela humanidade desafiam as Ciências Sociais a gerar inteligibilidade sobre fenômenos histórico-culturais; no caso da identidade negra, variados paradigmas teóricos têm discutido que no campo das relações étnico-raciais os processos identitários podem favorecer processos de afirmação de pertencimento étnico-raciais.

Nessa direção, diversas correntes de pensamentos têm levantado questionamentos sobre a modernidade e sua relação com a “crise de identidade”. Perguntas como “Quem precisa de identidade?” têm ocupado um debate central dos Estudos Culturais desenvolvidos por Hall (2003; 2018), Silva (2018) e Woodward (2018), que concebem a *Cultura* como um conceito articulador nos Estudos Culturais, e a *Identidade* como seu principal eixo temático. Para esses autores, a identidade forma-se, conserva-se e transforma-se num movimento dialético produzido pela pessoa em diferentes espaços sociais e contextos culturais a partir das condições concretas da sua vida (WOODWARD, 2018).

Os estudos empreendidos por Hall (2003; 2018) argumentam sobre o valor da categoria *identidade* para a teoria social, e apresenta que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno, até aqui visto como um “[...] sujeito unificado [...]”. “A identidade não é um atributo da pessoa, ela é um processo em contínuo movimento e não pode ser estudada como objeto integral, estável, originário e unificado [...]”. (HALL, 2003, p. 12).

Assim, o autor aponta rupturas nas concepções do pensamento clássico ocidental, que historicamente concebeu que a identidade possuía um caráter unificado, completo, seguro, coerente, o que o autor argumenta ser uma fantasia. Para ele, com a modernidade, as identidades estão sendo descentralizadas, fragmentadas, fraturadas.

Woodward (2018) aponta que definir *identidade* é uma tarefa que envolve uma complexidade enorme, pois implica compreender que é um conceito em movimento polissêmico, histórico, controverso, em que é construído nas relações de poder, na confrontação, no reconhecimento e estranhamento com as diferenças, e nesse processo, as noções de pertencimentos assumem outros contornos numa sociedade pluriétnica (WOODWARD, 2018).

Ademais, Silva (2018) concorda e defende uma posição esclarecedora quando pontua que a identidade não é um dado ou mesmo um fato, não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Mas é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação. Ela é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2018, p. 96).

Reconhecemos que a discussão sobre o que seria uma identidade étnico-racial é um debate emergente, tensionador, contraditório, pois abordar os processos e as especificidades de como as pessoas negras e não negras estão construindo seus pertencimentos raciais no Brasil é tarefa complexa numa sociedade racializada, que, historicamente, tem desvalorizado, discriminado as pessoas por sua cor, estética, seu corporeidade, produzindo preconceitos, discriminações, estereótipos, omissões e distorções das raízes culturais africanas, como apontou Bento (2011, p. 99): “A complexidade de ser negro em uma sociedade em que a condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção de identidade racial dos negros e negras um grande desafio”.

Enfrentar e explicitar esse processo de subalternização imputado aos povos negros não é uma tarefa simples, pois envolve problematizar, desconstruir, enfrentar, desvencilhar, denunciar as armadilhas ideológicas que o racismo produz nas produções subjetivas das pessoas, que às vezes se mostra “sutil”, outras vezes, opera de forma “explícita ou violenta” pelos mecanismos de sustentação e normatização institucional, relativos às forças repressivas do Estado, ao racismo institucional, aos ideais de beleza, de cultura hegemônica, na demarcação da diferença do outro, pela inferioridade, pela desigualdade, pela desqualificação.

Nesse sentido, os movimentos negros passaram a ressignificar e a reivindicar o reconhecimento da diferença e diversidade cultural como positividade e direito incondicional de que somos diversos. Porém, há um tenso debate de disputas de narrativas e reconhecimentos de direitos na sociedade brasileira em torno do reconhecimento da diferença e da igualdade na construção dos processos identitários da população negra:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. [...] reconhecimento exige que se questione relações étnico-raciais baseadas em preconceito, que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada e explicitamente violentas, expressam sentimentos, de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Um dos desafios no reconhecimento da diferença no processo identitário-étnico é “[...] desconstruir a antítese igualdade/diferença como processos excludentes [...]”, os seres humanos nascem e são diferentes e que “[...] a igualdade reside na diferença [...]”. (PIERUCCI, 1999, p. 48, citado por DELMONDEZ; FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 88).

Nessa perspectiva nos esclarece Munanga (2015) que o processo de identificação se forma pela tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, e que a percepção dessa consciência não será idêntica e da mesma forma com todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Essa proposição de Munanga (2015) nos leva a afirmar que no Brasil a construção dos processos identitários étnico-raciais das pessoas negras não acontecem apenas pelo confronto, pelo conflito, pela negação de sua negritude, de sua corporeidade e desvalorização de sua cultura, mas também por processos de negociação, descoberta de sua ancestralidade, em diálogos com outros grupos étnicos. As identidades “[...] são conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo, na inversão e na emergência.” (HALL, 2018, p. 104).

Cristié (2015) e Gomes (2001) apontam que os constructos ideológicos do racismo, mito da democracia racial e branquitude, dificultam o diálogo, a negociação e o reconhecimento de uma de construção positiva de pertencimento étnico da população negra com sua história, cultura e ancestralidade. Nessa direção argumentou Munanga (2004, p. 21): “O ideal de branqueamento interfere também na formação da autoestima, pois os negros interiorizam os preconceitos negativos contra eles projetados e desenvolvem sua conduta na assimilação dos valores culturais da esfera dominante branca.” O trabalho e o desafio de desmitificar essas crenças são tarefas complexas e urgentes que envolvem todos os seguimentos da sociedade, inclusive a escola.

Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial [...]. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (BRASIL, 2004, p. 7).

As pesquisas de Bento (2011) esclarece-nos que as crianças, desde muito pequenas, desenvolvem percepções sobre a diferença racial por volta dos 3 aos 5 anos de idade, e que elas as interpretam e hierarquizam os aspectos corporais, morais e de trocas de afeto dentro dos padrões hierárquicos “bonito”, “feio”, “bom”, “mau”, quem merece

carinho ou não, e como consequência essas percepções influenciam na autoimagem e autoestima que as crianças vão construindo de si. Outro aspecto observado pela autora é que as crianças brancas se mostram confortáveis em suas condições de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou mudar o cabelo, e que ao contrário, muitas crianças negras revelam o desejo de mudar justamente o tipo do cabelo e a cor da pele. Para a autora:

A Identidade é construída pelo corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu”, produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros” nos primeiros anos de vida, com frequência são mãe, o pai, a professora, ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos, desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem seu autoconceito. [...] é um processo extremamente complexo, e que permite a singularidade de cada um de nós. As heranças, o acúmulo coletivo, o aprendizado de hoje formam um amálgama, diferente para cada sujeito ao interagir com aspectos muitos particulares que trazemos em nosso aparelho psíquico. Ou seja, identificar-se é conviver, interagir e também pode ser separar-se do outro, diferenciar-se, constituir-se em suas singularidades. (BENTO, 2011, p. 7).

O reconhecimento da identidade étnico-racial positiva como um processo que se constrói na relação com outro ainda é um projeto em construção permanente. Isso nos remete reafirmar a importância do espaço escolar na educação das relações étnico-raciais e na construção de identidade étnica positiva da população negra, principalmente das crianças. Para Gomes (2003, p. 172), a instituição escolar pode ser considerada, então, “[...] como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las.” Sobre isso a pesquisa de Cavalleiro (2006) chama-nos a atenção para a escola e as relações que são construídas nesse espaço social fundamental na construção de nossa identidade.

A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta. Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros. (CAVALLEIRO, 2006, p. 98).

Assim, o processo de construção de identidade negra é um processo em permanente construção que passa pelo reconhecimento das diferenças e da igualdade;

descobrimos de nossa ancestralidade; espiritualidade, valores e princípios filosóficos, epistêmicos. Dessa forma, como saberes, histórias e sabores, identificação com nossa diversidade cultural afro-brasileira e africana; construção positiva de nossa negritude (estética, corporeidade, representatividade, orgulho ancestral, identidade coletiva, pertencimento étnico-racial e da luta e uma agenda coletiva na elaboração, construção e cobrança na distribuição de Políticas de Ações Afirmativas e Reparação Histórica para toda população negra). Concordamos com Munanga (2004, [s.p.]) sobre a identidade negra como um processo em construção:

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição do negro, em dizer, de cabeça erguida: “sou negro.” A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. A fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum.

Nessa perspectiva, aponta Barros (2012, p. 220) que a constituição identidade negra é uma das mais fortes identidades. Para a autora, “[...] a noção de identidade traz dentro de si mesma a compreensão de que as identidades singularizadas devem ser cultivadas, preservadas, transformadas, historiadas, comemoradas, estetizadas [...]”. (BARROS, 2012, p. 220).

Portanto, reconhecemos as contribuições dos pesquisadores e seus estudos para as discussões de uma educação das relações étnico-raciais, que mesmo em campos e compreensões distintas têm produzido conhecimentos valorosos e possibilidade de fortalecimento de nossas identidades negras. Porém, esse conceito tem sido ainda compreendido como categoria isolada do funcionamento complexo da forma que as pessoas vivem, concebidas ora como processo intrapsíquico, ora como processo social. No aporte teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005), os conceitos *identidade* e *autoestima* são compreendidos como um sistema de sentidos que se articulam a partir das configurações subjetivas¹³ historicamente construídas na história de uma pessoa e nas condições concretas, dentro das quais ela atua no momento atual (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 263).

¹³ Conceito da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005b; 2017), que aprofundaremos na Seção 4. “[...] as configurações subjetivas expressam os aspectos da experiência vivida em seu valor subjetivo singular para diferentes pessoas.” (MITIJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

Nesse sentido, nossa pesquisa pretendeu, a partir da Teoria da Subjetividade e adotando a Epistemologia e Metodologia Qualitativa, ambas de González Rey (2012a), avançar na compreensão de processos identitários, como a produção subjetiva em que se rompe com a dicotomia entre o social e o individual, entre o interno e o externo, mas como processos que se configuram de modo recíproco em que “[...] um é parte da natureza do outro [...]”. (MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 53). Para a autora cada criança é geradora de suas identificações e será sempre uma experiência singular. Desse modo, Kaiser (2017, p. 27) argumenta:

Compreender a criança na sua singularidade é compreender que ela tem um papel na constituição das relações sociais e culturais na sociedade em que vive, é entender que a interação entre pares e adultos a constitui e ao mesmo tempo é constituída por ela. Por outro lado, significa compreender que o social e o cultural possuem um papel importante na identidade da criança para si e para os outros e que a constituição de laços e de relações sociais materializam as circulações de sentido na constituição da criança enquanto sujeito, ela produz um sentido próprio ao mundo que a cerca.

Portanto, objetivamos, neste estudo, compreender processos subjetivos constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa. Por isso, a Seção 4 desta produção acadêmica se ocupou em apresentar a Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, base teórica-metodológica desta dissertação.

SEÇÃO 4 — TEORIA DA SUBJETIVIDADE E EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Nesta Seção, discutiremos as propostas da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por González Rey (1997; 2004b; 2005; 2007; 2012a; 2012b), González Rey e Mitjans Martínez (2017), cuja centralidade foi desenvolver uma teoria com o propósito de tornar compreensível os fenômenos subjetivos, o que implica desafiar o pesquisador a produzir uma construção teórica que articule compreender as pessoas, suas relações e processos subjetivos gerados num movimento dialético em constantes mudanças e desenvolvimentos, engendrados nos processos culturais históricos, espaço relacional em que os indivíduos se situam.

4.1 Teoria da Subjetividade

Reconhecemos a contribuição histórica de González Rey (1997; 2004b; 2005; 2011; 2012a; 2017) para a Psicologia e seu compromisso com uma psicologia latino-americana. O autor realizou um denso inventário da história da Psicologia e suas várias vertentes teóricas sobre a psique humana, constatando que o surgimento da Psicologia como ciência foi marcado por diferentes perspectivas, concepções e influenciada pelas teorias comportamental, funcionalista, experimental, objetivista e positivista.

González Rey (2012a) observou que nessas abordagens tradicionais as dimensões, subjetivas e emocionais do sujeito, dos espaços sociais e da cultura como constituinte da psique, foram ignoradas, resultando numa visão objetivista, naturalista, individualista do ambiente e do próprio indivíduo. Nesse contexto, o autor recuperou em seus estudos o papel mediador, complexo e simbólico da cultura no processo de desenvolvimento humano e considerou a cultura como:

Produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta, mas que constitui uma produção diferenciada que indica precisamente o curso dos processos de subjetivação que orientam a ação humana em cada época e ambiente em que essa ação foi realizada. A cultura não é uma adaptação da realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela e sim pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos diferenciados diante dela a partir de suas histórias. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 125).

González Rey (2012a), ao reconhecer a cultura como uma produção humana e subjetiva, desenvolveu o conceito de subjetividade como uma qualidade humana

específica que participa de processos sociais e individuais nas condições da história e cultura. Destarte, o autor elegeu as categorias *subjetividade* e *sujeito* para o desenvolvimento de sua teoria, considerando-as fundamentais para a compreensão da complexidade das relações humanas e dos espaços sociais em que essas relações são geradas. Nota-se que a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 27) avança na compreensão da subjetividade como sendo

[...] um sistema simbólico emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem as sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada.

Mitjans Martínez (2017) esclarece-nos que há duas questões principais na categoria *subjetividade*, que a diferencia das outras abordagens e formas de concebê-la: a subjetividade refere-se à “[...] compreensão do psicológico humano, não pela fragmentação, ou por processos simples, mas como configuração de sentidos subjetivos que apontam a complexidade pelo seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível [...]”. Cita como exemplo “[...] as categorias autoestima, motivação, e identidade [...]”, que em outras teorias psicológicas são estudadas fragmentadas, mas na Teoria da Subjetividade aparecem sobre a forma de configurações de sentidos subjetivos, representando um modo “[...] complexo de compreender o funcionamento humano [...]”. (MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 52, 53). A outra questão que a autora se refere é a articulação entre o individual e o social, pois a “[...] subjetividade é simultaneamente social e individual, e só é possível enxergar isso de uma maneira distinta, recursiva e contraditória articulando os processos sociais e individuais como unidade dentro complexo psicológico humano [...]” (MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 53).

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade favorece o desenvolvimento de uma perspectiva de pesquisa que considere os processos subjetivos produzidos por uma pessoa ao viver uma experiência singular para além de situações objetivas, deterministas e lineares de causa e efeito, externo e interno. Sendo que esses processos subjetivos, são fenômenos complexos nos quais os processos culturais, sociais, históricos, emocionais atuam como uma unidade no funcionamento psicológico dos indivíduos. Tais premissas são fundamentalmente importantes para avançarmos na compreensão dos processos configuracionais constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa.

Para González Rey (2012a), a subjetividade é um macroconceito que integra os complexos processos e formação de organizações psíquicas envolvidas na produção de sentidos subjetivos. Essa teoria se organiza sobre a unidade de sistemas simbólicos e emocionais que se expressam de maneira diferenciada na história singular de instâncias sociais, instituições e sujeitos individuais com contextos sociais e culturais multidimensionais (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 137).

A Teoria da Subjetividade apresenta, assim, para pesquisas de fenômenos sociais, a possibilidade teórica de gerar visibilidade e inteligibilidade sobre processos de produção da subjetividade humana, como proposto nesta pesquisa, ou seja, a complexidade da problemática racial e seu imbricamento na produção subjetiva das pessoas. Para tanto, reúne um conjunto articulado de categorias teóricas que possibilitam compreender justamente esses processos complexos. As categorias são os *sentidos subjetivos*, *configurações subjetivas*, *sujeito*, *subjetividade social* e *subjetividade individual*. Todos estes conceitos se constituem de forma articulada, sem hierarquização, configurados na produção da ação do sujeito e produções subjetivas decorrentes da experiência de viver uma situação concreta, tanto nos aspectos individuais ou sociais. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O conceito de *sentidos subjetivos* é definido como unidades simbólico-emocionais que são produzidas por cada experiência que vive uma pessoa e que se expressam de forma variada a cada nova organização, provocando a produção de novos sentidos subjetivos na processualidade da experiência humana.

Os sentidos subjetivos não são processos conscientes, não estão subordinados à racionalidade dos atores, sejam eles sociais e individuais, isto é, eles não se expressam de forma aparente, eles emergem de forma fluída em movimento na experiência de viver do sujeito.

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humana. Esse novo tipo de processo emerge na vida social e culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Já a configuração subjetiva, que por sua vez significa uma formação autogeradora, surge dentro dos “[...] fluxos mais estáveis dos sentidos subjetivos, representando verdadeiras formações psicológicas [...]”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

No constructo teórico da Teoria da Subjetividade, os sentidos subjetivos integram configurações subjetivas que são compreendidas como “[...] formações complexas, generativas e interativas com qualidade mais estável; organizam-se processualmente nas histórias, sempre diferentes, de cada indivíduo e espaço social [...]”. (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA; PUENTES, 2020, p. 124). Assim, a categoria *configurações subjetivas* possibilita produzir visibilidade sobre a singularidade do modo que cada pessoa organiza a experiência de viver a vida de modo singular.

Nessa perspectiva, o sujeito cultural-histórico é “[...] aquele indivíduo ou grupo capaz de se posicionar, de gerar posicionamentos, processos que estão além da consciência e controle [...]”. É um indivíduo configurado subjetivamente que toma decisões, assume posicionamentos, que produz novas possibilidades criativas, novos caminhos de subjetivação ante ao estabelecido (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 72). Como também o “[...] sujeito representa aquele que abre uma via própria do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73).

Para os autores, a condição de sujeito não é uma condição universal, estática e muito menos a-histórica, por isso consideram esse conceito como político, na medida em que resgata a potência do sujeito criativo, reflexivo, produtor, produzido pela cultura. Assim é o sujeito:

[...] a pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões, pessoais, sempre que esses processos representam produções de sentido subjetivo. O sujeito existe na tensão com o estabelecido. (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017, p. 57).

O sujeito não é um indivíduo que assume um posicionamento estático, inflexível, mas alguém que age com flexibilidade, de forma imaginativa, consciente, ativa, estratégica, em constante confrontação com o estabelecido e com possibilidade de rompimento, ante aos próprios limites que estão na produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos.

Na Teoria da Subjetividade, os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas organizam-se recursivamente e simultaneamente no âmbito social e individual. Ambos os sistemas estão além da consciência das pessoas e não se dividem em dois espaços hierárquicos, mas são inter-relacionados.

Nesse caminho, a Subjetividade Social foi elaborada com o objetivo de apresentar que a subjetividade não se constitui como fenômeno apenas individual, mas um sistema complexo produzido tanto nos níveis social quanto no individual. A subjetividade social não apresenta características universais, não é externa à ação e aos processos imediatos de relação das pessoas, ela está configurada subjetivamente nos cenários sociais em que a ação acontece.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 88), “[...] são processos da subjetividade social as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos, formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos, religiosidade e todas as formas institucionalização [...]”.

A subjetividade social é histórica e tem como valor heurístico a presença de processos e configurações dominantes de uma sociedade concreta em todos os espaços sociais e institucionais dessa sociedade de maneira altamente diferenciada, por meio de sentidos e configurações subjetivas singulares desses locais e daqueles que atuam nesses espaços sociais. (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLES REY; 2017, p. 89).

Uma premissa importante é que a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005).

A subjetividade social que domina a escola e suas diferentes práticas, concepções, é um aspecto essencial da qualidade do processo de aprendizagem, do desenvolvimento dos alunos no espaço escolar, desconstruindo de uma vez a visão educativa de que o sucesso da aprendizagem do estudante está centrado unicamente na relação professor-aluno ou na didática, na qualidade do docente e ou na capacidade dos estudantes (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 91).

Dessa maneira, a subjetividade individual é concebida como processo que está em constante articulação com os sistemas sociais. Nesse processo recursivo, a subjetividade individual configura-se e

[...] se produz em espaços sociais constituídos historicamente, portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso da própria história. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 205).

Destarte, a subjetividade individual é concebida como a indicação de processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Por ela, delimita-se um espaço de subjetivação que muitas vezes se contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 141).

A subjetividade individual permite a produção de posições específicas, singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Isso representa um processo permanente que tomará formas diferentes de acordo com as estruturas de poder e das formas de funcionamento que caracterizam esses espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 145).

Portanto, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade de González Rey para a compreensão de fenômenos sociais apresenta uma rica possibilidade de produzir visibilidade e inteligibilidade pela unicidade que defende entre subjetividade social e subjetividade individual na constituição subjetiva do indivíduo e dos espaços sociais.

4.2 Avançando na compreensão da identidade como configuração subjetiva: uma construção em processo

Desta forma, assumir a perspectiva teórica pela Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey implica outro olhar e caminho na busca da compreensão dos fenômenos sociais extraordinariamente complexos, como é o caso do racismo. Não por um caminho das certezas, resposta simples, de causalidade, universalidade e unicidade das verdades, mas por um caminho que envereda pelos emaranhados da complexidade. De acordo com Morin (2011), o complexo é o que não se pode “[...] retratar em poucas palavras, o que não se consegue limitar a uma lei universal, tampouco a uma ideia simples de causa e efeito, que não pode ser enquadrado numa explicação universal e determinado [...]”. (MORIN, 2011 citado por PINTO; PAULA, 2018, p. 4).

Nessa direção, como argumenta Goulart (2017, p. 43),

[...] concordando com González Rey (1997a) e Mitjans Martínez (2005), assumir uma perspectiva complexa na compreensão dos fenômenos estudados não nos exime do desafio de trabalhar sistemas de categorias que busquem representar essa complexidade nos diversos campos do saber em que ela se expressa. Nesse sentido, tendo em vista os processos psíquicos humanos, faz-se necessária a constituição de um sistema teórico que permita construir e acompanhar, em termos do saber científico, uma realidade complexa, a partir de conceitos com valor heurístico, capazes de gerar novas zonas de sentido.

Ao refletir sobre o valor heurístico de conceitos capazes de gerar novas compreensões sobre a realidade, referenciamos o pensamento de González Rey para explicar a complexidade que envolve a constituição da identidade étnica-racial da pessoa negra no imbricamento entre questões subjetivas que atravessam fenômenos sociais e as relações interpessoais, a partir de espaços compartilhados socialmente, como é o caso deste estudo: a escola e a família. Nesse sentido, aponta González Rey (2012b, p. 27).

Os aspectos compartilhados nos espaços sociais em que produzimos sentidos subjetivos em nossa história passam a constituir-se, em seus próprios atributos físicos e ambientais, em sentidos subjetivos que mobilizam nossa produção emocional e simbólica e que se integram à complexidade de elementos psicológicos constituintes de nossa identidade. Esta corresponde àquela produção de sentidos subjetivos que se associa ao “eu sou” e ao “nós somos”, na qual nós podemos encontrar de múltiplas formas diferentes. Quando compartilhamos cotidianamente os aspectos definidores de nossa identidade, está se naturaliza e não passa pela vivência consciente, porém, ao nos distanciarmos da dimensão objetiva desses espaços, eles tomam uma conotação subjetiva que nos permite apreciá-los e senti-los conscientemente.

Para González Rey (2005), a identidade é definida como configuração subjetiva viva e dinâmica. Portanto, produzir visibilidade e inteligibilidade sobre essa premissa foi o caminho percorrido por este estudo – proposição que será discutida no próximo tópico.

4.3 Epistemologia Qualitativa

Como já confirmado anteriormente, ancoramos nossa argumentação teórica na Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2005; 2012a; 2012b) e González Rey e Mitjans Martinez (2017), cuja centralidade procura compreender a complexidade da psique humana em uma perspectiva cultural-histórica. Com isso, envolve as pessoas, com suas relações e processos subjetivos gerados num movimento dialético em constantes mudanças e desenvolvimentos engendrados nos processos culturais e históricos.

González Rey (2005; 2012a, 2012b) e González Rey e Mitjans Martinez (2017), ao assumirem em seus constructos teóricos a complexidade da subjetividade humana, foram compreendendo ao longo de suas produções acadêmicas a necessidade de desenvolver, de forma coerente e alinhada à Teoria da Subjetividade, uma base epistemológica e um caminho metodológico específico, que é a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa – premissas basilares para a

compreensão de processos subjetivos. A Epistemologia Qualitativa, segundo o González Rey (2005; 2012a, 2012b) e González Rey e Mitjans Martínez (2017), permite a elaboração teórica acerca da realidade que se apresenta de uma forma dialética, diferenciada, irregular, interativa e histórica da subjetividade humana.

Nessa direção, a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa são organizadas em um cenário crítico à pesquisa científica das ciências sociais e humanas, que ainda privilegia o imediatismo empírico, a validação da informação centrada na força de instrumentos aplicados, o controle sistemático na interpretação e a coleta dos dados como estratégias de construção de conhecimentos. Referenciada pelos paradigmas positivistas ou mesmo pelas correntes pós-positivismo, tendo a linearidade, a objetividade, a cientificidade, a generalização como parâmetros científicos.

Nessa perspectiva, Gonzalez Rey (2012b, p. 3) defende que:

Sem uma revisão epistemológica, corremos esse risco, como de fato vem ocorrendo até hoje, de manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa ao legitimar o qualitativo por meio de instrumentos utilizados na pesquisa, não pelos processos que caracterizam a produção de conhecimento.

Desse modo, a Epistemologia Qualitativa apresenta-se como nova reflexão metodológica que compreende a dimensão histórica, cultural e subjetiva dos fenômenos humanos, assumindo assim a possibilidade de investigar os processos subjetivos, tanto individuais quanto sociais, pela via da singularidade, reconhecendo as especificidades de cada fenômeno. Para tal, o autor propõe três princípios que sustentam a Epistemologia Qualitativa, que são: a legitimação do singular na produção do conhecimento; o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que implica compreender o conhecimento como produção; e a comunicação dialógica como recursos centrais e fios condutores do processo de pesquisa.

A articulação e a unidade desses três pilares epistemológicos geram e favorecem para o pesquisador múltiplas possibilidades de criar, interpretar, interagir, produzir, teoricamente, a partir de seus próprios processos.

Um dos princípios da Epistemologia Qualitativa ressalta reconhecer a legitimidade dos aspectos singulares e específicos constituintes do processo de produção do conhecimento:

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através de um modelo teórico que o pesquisador vai desenvolver no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem

através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3).

Com destaque para a expressão da singularidade do sujeito, a forma com que cada pessoa vivência, sente, percebe, é afetada por uma experiência individual que concomitante à partilha coletiva, sempre terá forma singular. Para González Rey (2005), o singular, neste aporte teórico, não representa unicidade, mas informação diferenciada que se contrapõe a generalizações das experiências vividas como única forma de cientificidade validada.

A maneira singular como cada pessoa subjetiva os fenômenos sociais pode culminar em alternativas de rompimento com a padronização e generalização de respostas. Também são revistas a utilização e o controle de instrumentos preestabelecidos, com os quais o pesquisador tem pouca autonomia de modificar e criar novas estratégias procedimentais. Nesse sentido, o espaço social da pesquisa vai sendo construído por elementos que emergem das expressões singulares de como as pessoas se posicionam frente às tramas da vida.

A categoria *sujeito* ganha centralidade na construção teórica da Teoria da Subjetividade, e também na pesquisa construtivo-interpretativa, visto que o pesquisador vai assumindo a capacidade de reflexão contínua sobre as informações que aparecem no processo da pesquisa, produzindo conhecimento com autoria, autonomia, criatividade sobre o que está produzindo, implicando-se e vivenciando os tensionamentos do próprio processo de produção de sentidos subjetivos, marcados por sua história pessoal, crenças, valores, por sua constituição subjetiva.

Neste constructo teórico, cabe ao pesquisador a perspicácia, a sensibilidade e a capacidade de perceber lacunas, tensões e contradições que os processos dialógicos vão gerando nas pessoas envolvidas na pesquisa, exercendo um papel ativo de permanente construção e tradução dos sentidos subjetivos, por meio das interpretações de dinâmicas conversacionais que vão favorecendo novas zonas de compreensão a partir das quais instrumentos e múltiplos recursos deverão ser reconstruídos.

Outro princípio epistemológico é o caráter construtivo-interpretativo, que considera o conhecimento como uma construção, produção humana que se legitima na sua capacidade permanente de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é pesquisado. O aporte construtivo-interpretativo possibilita conceber que:

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente novas construções no curso de confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. (GONZALEZ REY, 2012b, p. 7).

Nesse constructo epistemológico, tanto o pesquisador como os participantes têm um papel ativo, criativo, fundamental, na qualidade da pesquisa. O pesquisador é protagonista que integra, reconstrói e apresenta interpretações. A partir de indicadores que vai construindo no caminho da pesquisa.

Os indicadores são construções, recursos que o pesquisador elabora ante a multiplicidades de expressões dos participantes. Resultam dos significados que o pesquisador gera dentro de uma gama infinita de expressões singulares dos participantes, como, por exemplo, respostas, gestos, olhares, falas, escritas, desenhos, entre outros.

Nessa perspectiva, a interpretação de um indicador é o primeiro momento que favorece a abertura dos caminhos hipotéticos, sobre os quais a construção teórica avança. Uma vez que as hipóteses não são produções *a priori* para serem confirmadas ou refutadas, como em outras tradições de pesquisas, nesse aporte teórico elas representam uma direção para a qual o modelo teórico está sendo construído pelo pesquisador.

Esse caminho que o pesquisador faz é um processo vivo e dialético de elaboração, interpretação, que exige posicionamentos frente às informações, o que o autor denominou de “lógica configuracional”. Para González Rey (2012b), o pesquisador vai construindo de forma progressiva sem seguir nenhum outro critério que não seja a sua própria reflexão teórica – distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo teórico para o problema estudado.

Aparecem também como princípio da Epistemologia Qualitativa a comunicação dialógica, recurso central no processo de pesquisa. O entendimento de dialogicidade é de que um processo envolve sempre os participantes da pesquisa como agentes ativos em diálogo (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Nesse aporte teórico, as falas são produções subjetivas ou espaço configurado subjetivamente.

A pesquisa construtivo-interpretativa não trabalha com a linguagem nem com o discurso como sistemas que se organizam fora dos indivíduos, da fala, e das relações. A linguagem é trabalhada pela qualidade, forma de organização do relato, experiências associadas, com os que aparecem como protagonistas. (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 110).

Nesse sentido, o desenho da pesquisa desta dissertação se configura em um espaço social em que múltiplos processos de comunicação emergem no encontro dialógico e

conversacional entre pesquisador e pesquisados, o que possibilita implicarem-se no problema pesquisado, a partir de seus interesses, desejos e contradições (GONZÁLEZ REY, 2012b). Ou seja, a comunicação é o fio condutor que possibilita compreender os sentidos subjetivos e configurações subjetivas que marcam a vida das pessoas e como estas subjetivam suas experiências.

O diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam, implicando contradições, rupturas, abertura de caminhos, em que novos processos do relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 29). Dessa forma, esclarece o autor que o caráter dialógico da pesquisa permite que os participantes participem dela a partir de suas inquietações, suas memórias e seus problemas atuais, o que é fundamental para seu envolvimento no processo.

A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa favorece-nos compreender que os fenômenos subjetivos não podem ser compreendidos somente por um olhar naquilo que está posto ou por sua aparência, mas aquilo que aparece na medida em que os sujeitos envolvidos se deixam tocar, implicam-se num encontro dialógico marcado pela emocionalidade. Estes sujeitos desencadeiam uma multiplicidade de expressões singulares, medos, alegria, tensões, contradições ou geram novos caminhos de compreensão do vivido.

Reconhecemos com isso o giro epistêmico e metodológico que a Epistemologia Qualitativa fornece para o campo das pesquisas. Como pesquisadores, estamos sendo desafiados a desconstruir, reconstruir nossas concepções de pesquisa, cientificidade, a redescobrir nosso potencial criativo, a desenvolver uma escuta sensível e ética com nossos participantes, a desenvolver um diálogo com estreita confiança, respeito, reciprocidade para com outro, ou como diria Paulo Freire, um diálogo afetivo; e González Rey acrescentaria, um diálogo tensionador. Reconhecemos também a potencialidade e os desafios da pesquisa construtivo-interpretativa que tensionam o pesquisador a criar instrumentos, técnicas, estratégias e ao mesmo tempo desenvolver um olhar atento às expressões singulares do outro.

Portanto, pesquisar tendo como base a Epistemologia Qualitativa de González Rey implica ser desafiado como pesquisador a descobrir um caminho construtivo e ativo de possibilidades de compreender um determinado fenômeno, abrindo uma nova compreensão do singular, como produção de conhecimento científico. A Epistemologia Qualitativa compreende as técnicas, as estratégias, os instrumentos como espaços de

intersecção e interação entre pesquisado e pesquisador, os quais no decorrer da pesquisa vão compor um sistema único de informação.

Assim, retornamos os objetivos traçados para esta pesquisa.

Objetivo geral: compreender configurações subjetivas constituintes de identidade étnico-racial de uma criança negra.

Como **objetivos específicos:**

- 1) Compreender a relação entre a subjetividade social da escola e configurações subjetivas de identidade étnico-racial da criança na perspectiva das relações racializadas.
- 2) Compreender a relação familiar na constituição identitária da criança.
- 3) Compreender configurações subjetivas constituintes da subjetividade social da sala de aula que atuam na constituição de identidade étnico-racial da criança.
- 4) Construir inteligibilidade a configurações subjetivas constituintes da identidade étnico-racial da criança emergente de sentidos subjetivos gerados a partir de sua história de vida e do vivido no imbricamento entre os espaços inter-relacionais de atuação (escola, sala da aula e família).

4.4 O espaço da pesquisa

O espaço que foi realizada a pesquisa é uma instituição educacional da rede pública do Distrito Federal (DF), que no organograma da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) corresponde a uma “Escola Classe”, instituição que atende alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, localizada em uma das regiões administrativas do DF.

Os critérios de escolha dessa instituição foram:

- a) A escola lócus da pesquisa está localizada numa região administrativa que, conforme estudo sobre o perfil da população negra no DF, 59,9% da sua população declaram-se negros, conforme informação do (Anuários da Companhia de Desenvolvimento e Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, 2014). O mesmo documento informa que o quantitativo de crianças negras em idade escolar (faixa etária entre 5 a 9 anos de idade) que frequentam as escolas públicas corresponde 58,2% da população.

A relevância desses dados está no reconhecimento declarado por essa população em relação ao grupo étnico a que pertencem.

- b) Outro critério relevante de escolha da instituição pesquisada foi sua localidade e proximidade com um Centro de Educação Infantil, meu local de atuação. Como consta no organograma de estratégia de matrícula da Secretaria de Educação do Distrito Federal: ao final da Educação Infantil, os estudantes de outras escolas próximas são transferidos para as Escola Classes. Nesse caso, a escola pesquisada.

Essa especificidade favoreceu nossa aproximação com as crianças e com suas famílias, pois nós já as conhecíamos.

- c) Por fim, ao tomar ciência por meio de alguns professores que conheci numa oficina ministrada por mim sobre a intencionalidade pedagógica do grupo escolar em aprofundar conhecimentos sobre a temática racial, senti-me motivada a realizar a pesquisa nesta instituição.

4.5 Cenário institucional: caracterização da escola participante

De acordo com o Projeto Político Pedagógico institucional, a instituição lócus da pesquisa foi inaugurada no ano de 1965, hoje em 2020, portanto, são 55 anos de atuação. Sua clientela é composta por cerca de 670 alunos, divididos entre os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Atende alunos do Bloco Inicial de Alfabetização – 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º e 5º ano, em turmas de Integração Inversa, Classe Comum Inclusiva e Classes Bilíngues, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo levantamento socioeconômico apurado pela gestão, no início do ano letivo de 2019, a comunidade escolar é formada por famílias de baixa e média renda, e 1/3 dessas famílias, aproximadamente, são beneficiárias de programas sociais governamentais, e para algumas dessas famílias, estes recursos são a principal remuneração familiar. Outro dado do perfil da comunidade chamou-nos à atenção: há várias famílias que se declaram desocupadas no momento, sem emprego, conforme o questionário socioeconômico. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2019).

Um ponto importante para nossa pesquisa é sobre o espaço físico da escola com relação às áreas não construídas. Há grande espaço aberto, o que possibilita que os estudantes corram livremente por esses espaços no horário do recreio.

4.6 Critério de seleção dos participantes

De acordo com a problematização e objetivos de pesquisa, escolhemos como critério meninas negras na faixa etária/escolar entre 8 e 9 anos de idade. Assim, como justificativa para a escolha das participantes serem meninas negras é que, aparentemente, são mais atentas às diferenças estéticas, têm imagens estereotipadas e estigmatizadas sobre si mesmas e expressam com mais frequência seu descontentamento com a corporeidade, a cor de pele e a textura dos cabelos.

Um segundo critério decorreu dos dados do mapa da violência,¹⁴ são elas que mais sofrem violências e invisibilidades. Nessa direção, outros estudos apontam que são as meninas negras que mais assumem posicionamentos que vão desde denúncia de violência a subversão aos enquadramentos e às narrativas construídas sobre elas (BARBOSA; SOUZA, 2018; SILVA, 2010).

Quanto ao critério de escolha da idade entre 8 e 9 anos, este se deu por entendermos que seja um momento da vida das crianças em que são desafiadas a ter maior organização, independência, autonomia, posicionamentos nas suas relações interpessoais, seja na família, na escola, assim como nas escolhas das amigas e nas relações com professores. No segundo ano do Ensino Fundamental, são agregados novos desafios diários, como administrar o tempo/espço do brincar, com novas experiências que exigem responsabilidades e disciplina, como a conclusão de tarefas escolares, a organização do material.

Após definição dos critérios, fomos estabelecendo aproximações de forma lúdica e dialógica, estreitando vínculos afetivos com duas crianças – “Arabela” e “Maria” – com 8 anos de idade, ambas estudantes da mesma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental. Nos momentos iniciais da pesquisa, pareceu-nos em suas expressões e narrativas vivências raciais marcantes e conflitantes que aparentemente mobilizavam posicionamentos ora de resistência, ora de retraimento e ou conformação. Compreender que direções e valores suas produções subjetivas identitárias tomavam na experiência sobre o vivido e sobre seus processos de aprender, instigou-nos a investigação.

¹⁴ No *Atlas da Violência* (2018) do IPEA, no Brasil quase 70% dos casos de estupro são cometidos contra crianças e adolescentes e em sua maioria são meninas negras. Outro dado significativo que traz o documento é apontado pela Organização Mundial da Saúde que relata que o Brasil possui um índice de gravidez na adolescência em sua maioria são meninas negras. E os dados no país ultrapassam a média na América Latina.

Os nomes das crianças participantes são fictícios e foram identificados nas dinâmicas conversacionais estabelecidas com elas na pesquisa. Por se tratar de crianças, as aproximações ocorreram após seus pais e/ou responsáveis tomarem ciência da pesquisa, e após aprovação e assinatura o Termo de Compromisso e Livre Esclarecido. Com a documentação encaminhada e ciência pelos órgãos competentes Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico (EAPE), Coordenação Regional de Ensino (CRE), Escola, iniciei a pesquisa no mês de abril de 2019.

4.7 Instrumentos

Na pesquisa construtivo-interpretativa, os instrumentos atuam como indutores da expressão do outro, representam o momento de uma dinâmica, na qual, para a pessoa pesquisada, o espaço social da pesquisa se converte em um espaço portador de sentido subjetivo. “Cada instrumento representará apenas uma fonte de informação, que ao se relacionar com outros instrumentos formam um sistema único de informações, os instrumentos apoiam-se em expressões simbólicas diferenciadas das pessoas.” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 43). Assim, o pesquisador vai sendo instigado a construir as informações, escolher e criar instrumentos que sejam capazes de mobilizar emocionalmente o outro, favorecendo a produção de sentidos subjetivos.

Portanto, a expressividade, o envolvimento, a confiança, o respeito, a partilha realizada entre pesquisador e participantes são premissas essenciais para produzir uma relação dialógica que favoreça posicionamentos ativos, construídos na trama relacional.

Nesta pesquisa, foram criados instrumentos que pudessem, de forma lúdica, criativa, envolvente e desafiante, promover a participação, o envolvimento e a produção singular de cada criança participante, a fim de compreender a produção simbólico-emocional gerada por elas frente a suas reflexões, conflitos e sentimentos contraditórios.

Alguns instrumentos foram repetidos por vários dias, conforme o tempo e o envolvimento das participantes. Todavia, devido à complexidade da temática e seu imbricamento no contexto inter-relacional escolar, foram criados também outros instrumentos para produzir visibilidade às produções subjetivas da professora regente. A seguir, trazemos breve esclarecimentos sobre cada um deles:

- 1. Dinâmicas conversacionais:** a conversação representa, para González Rey (2012b), uma importante fonte de informação no processo construtivo-interpretativo, pois é no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e

emoções sobre os temas que vão emergindo. As dinâmicas conversacionais foram instrumentos essenciais na articulação, cumplicidade, afetividade e construção de uma relação dialógica entre os participantes e pesquisador.

2. Análise documental: a leitura atenta do Proposta Pedagógica possibilitou produzir informações e gerar indicadores sobre os aspectos pedagógicos, as concepções culturais, a história da escola e a comunidade atendida. Conforme nosso objetivo de estudo, interessou-me analisar quais concepções e orientações de educação, aprendizagem, inclusão, diversidade e relações étnico-raciais estavam expressas na Proposta Pedagógica da escola. Outro documento analisado foram os relatórios de aprendizagem das estudantes, observando quais aspectos eram privilegiados e evidenciados no relatório de avaliação (RAV) individual das participantes da pesquisa.

3. Cadernos de notas: foi entregue um caderno tipo brochura para a professora das estudantes participantes da pesquisa. Esse indutor teve como objetivo estabelecer uma relação dialógica e reflexiva entre a pesquisadora e a docente. Propus que quando quisesse registrar livremente suas impressões, observações, sugestões, críticas, possíveis tensionamentos gerados no contexto inter-relacional durante a pesquisa, utiliza-se o caderno.

4. Complemento de frases com a docente: de acordo com González Rey (2012b), a pessoa é colocada diante de uma multiplicidade de frases diferentes, que, ao ser desafiada a respondê-las, o indivíduo se expressa de acordo com seus sentidos subjetivos mais significativos no momento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 58). Isto foi realizado com a professora regente responsável pelas crianças da pesquisa.

5. Observação: a inserção no campo de pesquisa possibilitou observações, interações compartilhadas com as crianças, os professores e os demais profissionais da escola. Foram importantes fontes de informações a participação ativa em momentos coletivos e individuais em espaços comuns, como sala de professores, recreio e sala de aula.

6. Brincando de Arquiteta: esse instrumento foi criado pela pesquisadora e teve como objetivo produzir visibilidade e inteligibilidade de como o espaço relacional da sala de aula está configurado para a criança participante da pesquisa. A partir do

desenho/maquete e do diálogo travado, foi possível abordar o lugar social da criança, isto é, como ela se vê e se sente no espaço da sala de aula. Cada participante desenhou uma maquete individualmente numa folha A4.

7. Conversa entre Bonecas: esse instrumento foi criado pela pesquisadora e teve como objetivo a produção de sentidos subjetivos, que emergem expressões, emoções e posicionamentos das crianças frente a temáticas, como família, amizade, escola, sobre si mesma, seus sonhos etc. Essa proposta foi desenvolvida em encontro individual com cada estudante participante da pesquisa, que trouxe sua boneca preferida.

8. Jogos e Brincadeiras: no período da pesquisa foram compartilhadas diversas brincadeiras e jogos lúdicos do folclore popular. A utilização desses recursos lúdicos teve como objetivo ampliar a compreensão e dar visibilidade aos processos simbólico-emocionais que as crianças produzem frente aos desafios propostos. As atividades foram realizadas no recreio, no pátio interno e na sala da aula.

9. Inventando Histórias: esse instrumento, criado pela pesquisadora, funcionou como indutor de expressão emocional e reflexiva da criança sobre as diversas situações que ocorrem no espaço escolar. Foi ofertada à participante cinco gravuras de crianças negras vivenciando situações diferentes, em seguida, foi solicitado à participante inventar uma história oralmente sobre a cena. A história foi gravada em áudio.

10. Chapéu Curioso: esse instrumento foi uma adaptação do “complemento de frases”. Funcionou como um indutor oral de expressões simbólico-emocionais das crianças frente aos diversos assuntos relacionados, como sua autoimagem, preferências, sonhos, e também sobre os contextos escolar e familiar. Em um chapéu colorido, foram colocadas diversas frases, a participante retira uma de cada vez, na sequência, a pesquisadora lê a frase e então a criança complementa oralmente de forma livre. Atividade em áudio.

11. Corpoema: esse instrumento foi criado pela pesquisadora com objetivo de produzir visibilidade sobre as expressões simbólico-emocionais da criança por meio da teatralização do poema “As Meninas” de Cecília Meireles. Cada participante escolheu uma personagem e, na sequência, dramatizaram, junto com a pesquisadora, cada estrofe do poema.

12. Baú de Histórias: as contações de histórias, seguida de desenhos, foram atividades propostas em vários momentos no decorrer da pesquisa. Ora individualmente, com cada participante, ora em dupla, ou ainda para toda turma. As histórias são produções culturais inesgotáveis que favorecem o desenvolvimento de recursos emocionais e imaginativos. Na pesquisa, foram ofertadas e contadas diversas histórias com objetivo de favorecer o reconhecimento de nossa diversidade étnico-racial, como celebração e empoderamento étnico por meio da valorização estética corporal, capilar e cultura afro-brasileira e africana.

13. Conversas por meios eletrônicos: transpondo os limites da escola e da sala de aula, o vínculo entre a pesquisadora e os participantes permitiu a manutenção da comunicação extraclasse, pelas redes sociais e aplicativo de mensagem instantânea (WhatsApp/Messenger), os quais conferiram um crescente envolvimento e motivação da participante e sua família.

14. Produção de vídeo/live: esse instrumento surgiu como desdobramento da pesquisa, uma vez que foi criado pelas estudantes participantes da pesquisa. Elas pediram para fazer uma *live* para os colegas de sala sobre como cuidar dos cabelos afro.

4.8. Cenário social da pesquisa

Na Epistemologia Qualitativa, o cenário social da pesquisa é um momento criativo do pesquisador no exercício de criar vínculos e gerar interesse das pessoas na adesão e na participação ativa no processo investigativo, o que González Rey (2017) denominou de “configuração subjetiva social em movimento”.

A construção do cenário social da pesquisa não é necessariamente um lugar físico ou estático, mas um lugar configurado em espaços de relações entre os sujeitos que integram o espaço a ser pesquisado. A principal função da constituição do cenário social com os participantes da pesquisa é o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional entre os participantes (ROSSATO; MITJÁNS MARTINEZ, 2014, p. 42).

Minha inserção no campo empírico deste estudo, local em que fui gentilmente acolhida, ocorreu de forma lenta e gradual. No início da pesquisa, frequentei a escola duas vezes por semana, alternando os turnos, nos meses de abril a julho de 2019. Nestes momentos, priorizei acompanhar e participar dos planejamentos, formações pedagógicas,

recreio, reuniões de pais, eventos festivos. O convívio semanal favoreceu abertura de espaços dialógicos, estabelecimento de vínculos pessoais e de trocas pedagógicas com professoras, servidores, funcionários e com as crianças.

No segundo semestre 2019, frequentei a escola três dias da semana no período vespertino, das 13h às 17h30, com aproximadamente 60 encontros. Acompanhei os momentos do recreio, da entrada e saída dos estudantes, bem como das atividades coletivas e individuais em sala de aula das participantes da pesquisa. Aos poucos, fui inserindo-me como brincante, contadora de histórias, principalmente na hora do recreio. Nos recreios, troquei conversas com as crianças e pude compartilhar brincadeiras que me proporcionaram observar, acurar meu olhar e escuta sensível para suas culturas infantis, seus saberes, dilemas, medos, conflitos.

Nessa direção, à medida que avançava no processo investigativo e na compreensão teórica da metodologia construtivo-interpretativa, construí laços afetivos com os profissionais e o cotidiano da escola, o que me permitiu identificar discursos, práticas, crenças, valores compartilhados no contexto inter-relacional da instituição. Durante a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, verifiquei que havia sugestão de desenvolvimento de um trabalho voltado à diversidade e para valorização da consciência negra, inclusão escolar e predominância das datas cívicas. Contudo, durante o período de observação da rotina escolar, percebi que nos desdobramentos práticos que envolviam as questões raciais, havia uma aparente contradição entre o que se pregava como proposta pedagógica e o que era realizado de fato.

Aparentemente, a problemática racial e práticas de discriminação, preconceitos, xingamentos, violência não eram visibilizados e/ou se quer chegavam a ser verbalizados [nos planejamentos coletivos diários e/ou reuniões pedagógicas]. Em diversas visitas a campo, onde participei de coordenações pedagógicas e planejamento coletivo, não presenciei qualquer referência às questões raciais como uma problemática latente entre as relações dos estudantes.

Diante disso, uma questão passou a me inquietar: Quando e em quais circunstâncias a problemática racial atravessava as relações interpessoais, os discursos, atitudes das pessoas que conviviam na escola?

Essa pergunta gerou diversos tensionamentos que foram sinalizando a necessidade de refinar meu olhar sobre a subjetividade social da escola. Essa percepção se tornou mais evidente diante de uma situação de racismo entre estudantes que me foi relatada pela equipe gestora e pedagógica da escola. Segundo a equipe, uma menina negra, Arabela,

do segundo ano do Ensino Fundamental, e três coleguinhas brancas envolveram-se em uma briga corporal após as crianças brancas ofenderem a menina com xingamentos racistas. A equipe pedagógica e a professora agiram prontamente consolando a criança negra e advertindo os meninos. Todavia, posteriormente, só as famílias das crianças brancas foram informadas do ocorrido, como forma de intervenção. E, contraditoriamente, no caso de Arabela, aparentemente não houve nenhum trabalho mais expressivo de acolhimento e consolo por ela ter sido vítima de agressão racista.

Após ouvir o relato de como se deu a resolução do problema, em especial a atuação colaborativa entre a equipe pedagógica e a professora, que do meu ponto de vista não consideram a complexidade das ofensas racistas vivenciada pela estudante negra, considerei importante, e até imperativo, conhecer mais a fundo como, possivelmente, estariam organizadas as relações, na perspectiva da racialidade, na escola.

Portanto, o episódio de racismo, agregado a outras informações já levantadas em campo, favoreceu outro olhar e condução investigativa para a pesquisa. Era preciso compreender como as relações interpessoais e experiências singulares integram a complexidade da subjetividade social da escola, uma vez que este espaço social articula subjetividades múltiplas geradas em outros espaços sociais e na intrínseca relação com a história e cultura (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) de formação da sociedade brasileira sobre a perspectiva da racialidade. Discutindo a complexidade que envolve a constituição subjetiva do social, como é o caso da escola. González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 88) ponderam que:

[...] a subjetividade social não é um sistema externo às pessoas [...] ela se dá por sistemas subjetivos sociais que se articulam e se desdobram de formas diversas nos diferentes espaços da ação social das pessoas. São processos da subjetividade social as representações hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais, sistemas discursivos, religiosidade e todas as formas de institucionalização.

Dessa forma, ampliou-se o objeto de investigação inicial da pesquisa um estudo de caso, com a necessidade de compreender processos subjetivos constituídos nas relações sociais do espaço escolar e como possivelmente atuam como favorecedores de constituição identitária de duas crianças negras. Como bem colocado por González Rey em sua proposta construtivo-interpretativa de pesquisa centrada na Epistemologia Qualitativa, o campo de pesquisa é um espaço imprevisível, e não há controle do pesquisador sobre os desdobramentos da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Nessa direção, a seguir, a construção-interpretativa teve dois focos investigativos distintos: primeiro, procuro compreender aspectos da subjetividade social da escola. E segundo, apresento estudo de caso com uma criança negra. É importante esclarecer que inicialmente o estudo de caso apresentava duas crianças, optamos por trazer as informações de uma delas, pois no processo de investigação houve dificuldades de continuar e concluir a investigação devido ao processo de suspensão das aulas, causada pela pandemia do novo coronavírus¹⁵.

Após as construções interpretativas acerca da subjetividade social da escola estudada e o estudo de caso, apresento uma síntese integrativa do caso “Arabela”, na qual articulo as construções interpretativas construídas sobre a subjetividade social da escola e possíveis relações com expressões de configurações subjetivas identitárias das crianças, seguida das considerações finais que apresentam as conclusões do trabalho e reflexões sobre todo o processo investigativo.

Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de preservar a integridade e a livre expressão das pessoas participantes.

Na Seção 6, “Construção e interpretação das informações”, empregarei na escrita a primeira pessoa do singular.

¹⁵ Covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. O Decreto n.º 40.509/2020, de 11 de março de 2020, assinado pelo Governo do Distrito Federal, suspendeu as aulas presenciais em todas as instituições de educação no âmbito do Distrito Federal.

SEÇÃO 5 — CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

“Bordar equivale, nesse sentido, a fazer a sequência da própria trajetória, cuja uma obra espelha uma visão de mundo marcada por um fazer que valoriza, o coletivo, sem abrir mão da individualidade. Cada ponto é um passo que demanda planejamento, habilidade, técnica e paciência”

Pedro João Curry¹⁶

A magia de um bordado consiste em reconhecer sua *frente e avesso*. Na frente, aparece o desenho, que contém toda a força e beleza dos pontos, cores, nós, transpases de tudo aquilo que podemos ver do lado frontal do bordado. O avesso é feito de histórias, tramas, memórias, silenciamentos, invisíveis sofrimentos (SOUSA, 2019). O bordado deste texto-tecido¹⁷ foi escrito no entrelaçamento de fios, de cores, de linhas, de suores, de agulhas, de riscados, quando alinhavados se desdobraram em uma obra de arte cuja beleza está no imbricamento contraditório entre a *frente* e o *avesso*.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, a saber: compreender configurações subjetivas constituintes de identidade étnico-racial de uma criança negra. Inicialmente esta pesquisa tinha como proposta apenas um estudo de caso, porém, ao adentrar o espaço empírico da pesquisa, percebi que, aparentemente, situações explícitas de racismo, como por exemplo, atitudes de discriminação, preconceitos, xingamentos, violência, processos geradores de sofrimento emocional para crianças negras, não eram problematizadas, visibilizadas pelos profissionais escolares.

Nesse entremeio, ocorreu situação de racismo envolvendo uma menina negra, Arabela, e três colegas brancos.¹⁸ Esse episódio instigou-me a refinar o olhar investigativo para a subjetividade social da escola e como possivelmente estariam organizadas as relações racializadas neste espaço social.

Portanto, iniciamos de forma sucinta a construção e interpretações das informações, compreendendo como vão se organizando as relações racializadas na subjetividade social da escola e como possivelmente atuam na constituição de configurações subjetivas de identidade étnico-racial da criança participante da pesquisa.

¹⁶ Arte-educador, artista plástico, artesão. Disponível em: http://www.igualmaisdiferente.org/CONTEUDO/who_cury.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

¹⁷ Segundo Barthes (2010, p. 74), citado por Gil (2018, p. 32), “Texto quer dizer tecido acentuado - desde a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através - um entrelaçamento perpétuo [...]”.

¹⁸ Informação que será discutida no tópico (5.6) deste trabalho.

5.1. Descobrimos a linha mestra do bordado: a qualidade do contexto inter-relacional

O desenho e o caminho que traçamos nesse bordado inicia por compreender as múltiplas configurações subjetivas emergentes das pessoas ou grupos na constituição da subjetividade social da escola. A proposta foi construir inteligibilidade sobre a possível relação entre a constituição da identidade étnica da criança em um contexto racializado como é a escola, avançando e direcionando o foco para o contexto inter-relacional para além das interações sociais concretas entre as pessoas. É importante também que se produza inteligibilidade sobre como valores, crenças, normas, mitos, ideologias, que transversalizam este espaço social, como favorecedor da constituição das subjetividades, tanto individual como grupal dos que ali convivem.

Visibilizar a singularidade da subjetividade social da escola pesquisada possibilitou, então, compreender suas tramas relacionais e entrelaçamentos de outros espaços sociais, como apontado por González Rey (2012a, p. 147), quando afirma que “[...] um espaço social não é independente, integra-se como elemento de sentido na configuração subjetiva de outros espaços e expressa elementos subjetivos do funcionamento da sociedade em que se constitui”.

Assim, um momento oportuno para conhecer o grupo foi quando ocorreu uma formação coletiva com docentes, gestão e equipe especializada da aprendizagem que se desdobrou em uma oficina conduzida pela psicóloga da escola. A atividade teve como temática discutir o que seriam as competências socioemocionais como pressuposto para o trabalho pedagógico orientado pela Base Comum Curricular Nacional (BNCC) (2018).

Foi um momento reflexivo e de livre expressão do outro, em que a psicóloga instigou o grupo a realizar a seguinte atividade: primeiro momento, propôs ao grupo pensar sobre fatos, lembranças marcantes de sua trajetória escolar. Nesta ocasião, reportei-me às palavras de González Rey (2004b p. 74) quando afirma que “[...] a realidade torna-se subjetiva e está sempre alimentada por uma experiência vivida, [...] no qual participarão não apenas os sentidos produzidos no contexto da ação, mas sentidos historicamente configurados naquele sujeito, o que implica uma complexa rede [...]”. Isso pode ser constatado no modo como a emocionalidade tomou conta das pessoas naquele espaço, a partir das lembranças de vivências escolares significativas singularizadas para

cada um. Sentidos subjetivos passados amalgamados a novos sentidos subjetivos gerados no momento atual, emergindo como configurações subjetivas expressas como qualidade das experiências escolares.

O ponto destacado desta oficina foi a discussão em torno do trabalho pedagógico e a necessidade de se compreender a emocionalidade do grupo, como processo favorecedor de aprendizagens. A análise sobre a experiência escolar dos participantes da oficina permitiu encontrar expressões compartilhadas, como: “professores rígidos”, “conteúdo sem compreensão”, “constrangimentos”, “sentimentos de medo”, “rejeição”, “pobreza”, “dificuldades de acesso à escola”, “falta de material escolar”, “não gostar de ir à escola”, “traumas, medo de matemática”, “medo de gramática”, “esquecimento do tempo da escola primária”, “professores inesquecíveis”, “merenda escolar gostosas”, “brincadeiras no recreio”, “tempo da inocência”. Foi surpreendente perceber que dentre tantas lembranças afetivas da escola apenas quatro referências eram positivas e somente duas narrativas foram sobre os professores.

O meu olhar naquele momento também se voltou à corporeidade, outra importante fonte de visibilidade de expressões simbólico-emocionais. Bernardes e Mitjans Martínez (2019, p. 65) discorrem que “[...] as emoções são sentidas na moldura do corpo, a subjetividade expressa-se no corpo por meio das percepções, sensações, gestos e comportamentos [...]”. Nesta compreensão, a subjetividade individual não está na expressão direta das pessoas, mas na articulação entre diferentes informações que possibilitem construir argumentos que referendam a constituição da subjetividade. Naquele momento, observar as reações corporais, tais como rigidez do tônus muscular, olhos marejados, expressões faciais de tristeza, entre outros, possibilitou perceber a emocionalidade que tomou conta dos presentes. Expressões emocionais surgiram, como voz embargada, aparente contenção de choro, empolgação, aumento do tom de voz, necessidade de falar ocupando todo o tempo sem dar espaço para o outro. Ainda houve os que adotaram atitudes de silêncio, embora estivesse evidente a afetação emocional.

O exercício de enxergar como pesquisadora para além das aparências e evidências concretas foi um processo inovador, tenso e ao mesmo tempo motivador, porque exigiu uma imersão e um refinamento na capacidade de me aproximar com cuidado do espaço do outro e do grupo. Não foi apenas ouvir o que estava sendo dito, mas tentar, a partir da articulação entre diferentes informações, produzir visibilidade compreensiva a expressões simbólico-emocionais dos professores e tentar compreender suas atitudes de isolamento, tristeza, sensibilidades e os cuidados para não ofender o outro. Um exercício de aprender

a ler o não escrito e o não dito. Ler as sutilezas, os silêncios, as reticências, os burburinhos, os ruídos, os intervalos, e aprender sobre a complexidade e emocionalidade que atravessa as relações interpessoais. Compreender a singularidade desse grupo escolar foi imperativo.

No segundo momento da formação continuada, foi proposto a organização em grupos, o que causou burburinho entre as pessoas. Foi possível perceber o distanciamento e o tédio de alguns participantes, atitudes de liderança de outros, individualismo e cooperação.

A discussão sobre as atitudes de cada um dos docentes para com o seu colega, cuja pauta era as dificuldades em lidar com formas de expressão emocional. Por exemplo: alguns profissionais relataram vivenciar tensão emocional ao tentar compreender e respeitar o jeito, ritmo, humor de alguns colegas, principalmente com aqueles que se encontram adoecidos e/ou em processo de depressão. Alguns também relataram preocupação com professores readaptados ou em processo de readaptação funcional, que, segundo eles, às vezes, adotam comportamentos de isolamento social.

Outra questão observada foi que os profissionais que mais se posicionaram como liderança eram os que faziam parte do grupo de professores mais antigos, alguns prestes ao processo de aposentadoria.

Um aspecto que chamou a atenção é que quando possível a equipe de gestão e o coletivo escolar realizam eventos festivos fora da escola, em chácaras ou clube. Participando de alguns desses encontros, foi possível perceber diferentes grupos. Uns que se formam por afinidade ou por compartilharem a série em que lecionam e outros por grupo relacionado a série que lecionam.

Os pontos citados possibilitaram construir dois possíveis indicadores. **O primeiro aponta para a emocionalidade entre o grupo, que expressa como sensibilidades, preocupações e cuidados com o outro, em especial com os que se encontram adoecidos e com depressão. E o segundo indicador é que as relações interpessoais entre os membros do grupo estão aparentemente organizadas por afinidades, como por exemplo, grupo da série de atuação.**

Entender as configurações da subjetividade social e individual dos grupos da pessoa no campo das relações afetivas foi importante para a compreensão de configurações subjetivas da subjetividade social da escola no contexto inter-relacional, e como isto se desdobrou no trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva das discussões étnico-raciais. Nesse aspecto, a emocionalidade do grupo tomou centralidade

em nossa análise, isto porque, como já discutido no corpo teórico deste trabalho, as discussões sobre racismo em geral são acompanhadas de grande envolvimento emocional (MOURA, 2014). Assim, do meu ponto de vista, era importante visibilizar questões imbricadas nas discussões sobre as relações étnico-raciais na complexa relação com produções simbólico-emocionais.

Um outro momento observado relativo à organização das relações sociais construídas pelo grupo reforça o primeiro indicador. Na escola, há o espaço criado pela equipe gestora chamado de “Cantinho do Cafezinho”. Trata-se de um pequeno espaço na sala dos professores organizado com mobiliário que permite às pessoas relaxarem, desenvolverem conversação em pequenos grupos enquanto degustam café, chá e lanches disponibilizados. Nestes momentos, foi possível perceber que as pessoas se sentem descontraídas, sorridentes, falantes e mais espontâneas na expressão de seus sentimentos, tanto sobre o trabalho como no campo pessoal. Nesse sentido, foi possível verificar que há por parte da equipe gestora a preocupação com o bem-estar individual e coletivo, e ao mesmo tempo, favorecer a aproximação entre as pessoas e o fortalecimento dos laços afetivos.

Outro ponto observado foi o painel interativo, criado em 2020, em que os profissionais são incentivados a deixarem aos amigos recados afetuosos, de otimismo, poemas e pensamentos do dia.

Em relação a estas iniciativas da direção, ouvi as seguintes expressões:

Luana: gosto de trabalhar aqui, há um esforço da direção para integrar a todos, pelo menos é o que eu acho! Você viu! Na festa das regiões teve uma para comunidade e depois teve outra nos mesmos moldes para o grupo da escola [...]. Adorei a animação das professoras quando foram sentar no touro mecânico e as apresentações dos professores das danças improvisadas. Aqui a gente se sente incluída. (Dinâmica Conversacional 1 – Luana-Educadora Social 1).

Idalina: eu me sinto muito bem aqui, claro que tem conversas da rádio corredor, mas eu não me envolvo [dá de ombros] e geralmente a direção senta com todos ou as pessoas envolvidas e tenta resolver. O que não dá resolver, paciência, só o tempo. (Dinâmica Conversacional 2 – Idalina-Servidora).

As informações acima possibilitaram conjecturar outro indicador. **Há um reconhecimento positivo por parte do grupo em relação às ações da equipe de gestão na tentativa de criar ambientes favoráveis à manutenção da cordialidade entre os professores, bem como para a efetiva participação de todos da comunidade escolar na tomada de decisões coletivas.**

Todavia, o que caracteriza a multiplicidade configuracional da subjetividade social são as contradições, já que este é um sistema multideterminado, marcado pelo contraditório e em constante desenvolvimento que se expressa em dois níveis diferentes de constituição e em simultaneidade, tanto no individual como no social (GONZÁLEZ REY, 2004b). No caso da escola da pesquisa, as contradições entre as dificuldades em vivenciar aspectos característicos da coletividade, mas com o reconhecimento do valor dessas vivências, são questões que surgem simultaneamente desse contexto de múltiplas subjetividades, portanto, as contradições são participantes dessa configuração social. São as tensões e as contradições que podem vir a favorecer as mudanças de posicionamento e o desenvolvimento individual e do grupo.

Assim, ao perceber o grande esforço empenhado principalmente pela equipe gestora em promover a harmonia e aproximação de vínculos afetivos entre o grupo, a minha atenção voltou-se também à identificação de possíveis aspectos que pudessem estar tensionando a subjetividade social dessa escola, como será abordado mais à frente.

Neste quesito, foi possível identificar que, apesar da equipe de gestão se esforçar para a manutenção de um ambiente agradável e produtivo, este esforço é acompanhado de muita tensão, para evitar potenciais conflitos. **Há aqui o indicador do contraditório.** A subjetividade social da escola constitui-se de diferentes sentidos subjetivos gerados pelas pessoas e que emergem configurados subjetivamente na contradição entre momentos de harmonia coletiva e conflitos, desdobrando-se como tensionamentos provocados pelas diferenças interpessoais.

Ainda neste caso, é possível considerar tendo como perspectiva o tensionamento que caracteriza a subjetividade, que, apesar dos esforços da equipe gestora em promover espaços de estreitamento de vínculos afetivos, isso não é suficiente para resolver os problemas decorrentes das diferentes produções subjetivas que constituem a subjetividade social da escola. As relações sociais constituídas no espaço social da escola – sala dos professores, ambientes externos, chácara – possivelmente têm articulação com o trabalho pedagógico voltado a questões étnico-raciais, como será abordado mais à frente.

Além disso, o processo de adoecimento de pessoas do grupo também constitui importante aspecto na compreensão da configuração da subjetividade social e seus possíveis desdobramentos na organização do trabalho pedagógico.

Iniciando a análise construtivo-interpretativa sobre questões de emocionalidade que atravessam as relações interpessoais entre o grupo, trazemos a fala de Sofia, membro

da equipe especializada da aprendizagem (EEA), em referência ao processo de adoecimento dos docentes.

Sofia: a sala da gestão é compartilhada por outros docentes e profissionais, em sua maioria pessoas que se encontram em processo de readaptação e/ou readaptados. Há um acolhimento por parte da gestão em ouvir as dores, angústias desses profissionais que já trabalharam tanto e estão adoecidos. Como também uma tentativa de envolver essas profissionais em atividade laboral. **Mas o clima é emocionalmente desgastante.** Sabe como é, não é pelas pessoas, mas pelo estado emocional que cada um se encontra. (Dinâmica Conversacional 3 – Sofia-membro da equipe especializada da aprendizagem).

Nesse trecho, a participante faz referência ao clima, emocionalmente desgastante, pela condição adoecida em que cada profissional se encontra, em diversos momentos, na oficina, nas dinâmicas conversacionais; e a situação dos professores adoecidos foi mencionada, ora com compreensão, ora com insegurança. Estas situações estão presentes no cotidiano da escola, **sugerindo o indicador de como o adoecimento emocional está configurado na subjetividade da escola, produzindo como isso tensões nas relações entre as pessoas e no próprio fazer pedagógico** – desdobramentos para além da sua expressão explícita: “[...] não é pelas pessoas, mas pelo estado emocional que cada uma se encontra.” (Dinâmica Conversacional 3).

Complementando a argumentação acima, trago a observação feita no final do ano letivo em uma reunião de fórum de rendimentos de cada turma. Ao final da avaliação, uma professora pediu a palavra e desabafou sobre suas dificuldades de relacionamentos e os atritos que teve com outras colegas ao longo do ano. A atitude da colega foi interpretada por alguns dos presentes como melindres de sua parte. Houve tensionamentos e burburinho, mas ninguém falou nada. Todavia, as expressões corporais e caras sugeriam que existia entre o grupo um desgaste de relações entre algumas pessoas.

Estela, um dos membros do grupo docente, relata sua versão sobre o fato ocorrido da seguinte maneira:

Estrela: naquele dia, depois da fala da colega, alguém [ela preferiu não identificar a pessoa] disse: “quem ainda não está no grupo do rivotril vai entrar! Achei bem pesado isso! (Dinâmica Conversacional 4 – Estela).

As considerações acima, acredito, reforçam o indicador anteriormente levantado de que o adoecimento emocional de alguns do grupo de professores seja aspecto importante da constituição configuracional da subjetividade social da escola.

Em conversa informal com uma professora que já havia trabalhado nessa escola, foi-me relatado que há alguns anos ocorreu um fato muito triste que abalou o grupo. O

falecimento de uma docente que se encontrava adoecida e enfrentava dificuldades profissionais, pessoais e relacionais com a turma que lecionava. Segundo a professora, a amiga costumava queixar-se das condições de trabalho, que dizia que iriam acabar por matá-la. Infelizmente, alguns dias depois, a docente veio a falecer de um mal súbito.

Marluce: Essa é uma escola problemática mesmo! Nessa questão de adoecimento ocorre há muito tempo. Há alguns anos morreu uma professora que sempre se queixava das dificuldades com o trabalho e com a turma. Sempre dizia que turma iria matá-la e um dia após o término da aula ela passou mal e morreu mesmo. Isso abalou muito o grupo. (Dinâmica Conversacional 16 Marluce).

Este fato foi confirmado por Sofia e, segundo ela, ainda hoje abala o emocional do grupo.

Sofia: eu não estava na escola nessa época, mas ouvi falar muito sobre isso. E ainda hoje isso mexe com o grupo. (Dinâmica Conversacional 3 – Sofia).

Os trechos citados por duas pessoas diferentes **sugerem o indicador de que o adoecimento está configurado por diversos processos de adoecimento físico e sofrimento emocional que foram sendo coletivizados pelo grupo, de modo que se tornaram recorrentes nas falas das pessoas, apontando para um processo de subjetivação que possivelmente atua de forma dominante na subjetividade social da escola.**

Nesse sentido, as informações obtidas até aqui possibilitam a **hipótese de que processos de adoecimento favorecidos pela própria profissão e pela qualidade das relações e afetos que ocorrem no espaço social da escola desafiam o esforço coletivo e da equipe gestora de manter a harmonia entre o grupo.** Algo que do meu ponto de vista está assentado em uma linha tênue que separa cordialidade e conflito, permeando a complexa subjetividade social da escola.

Destarte, o problema apresentado de adoecimento da categoria docente não é uma situação apenas dessa escola. Esse é um dos maiores desafios do sistema educacional escolar brasileiro nos últimos anos. Elementos como a precarização das condições de trabalho, desvalorização profissional, sucateamento de recursos físicos, tecnológicos, educacionais e uma pluralidade de desafios e atribuições, que são de competência de outros setores organizados do Estado brasileiro, como assistência social e psicológica, saúde, segurança pública, entre outros, constituem aspectos que demonstram a omissão e ausência do Estado em promover, fazer cumprir políticas públicas eficazes e equitativas, inclusive sobre as condições de trabalho e atendimento psicológico do professor.

Certamente tudo isso tem potencializado processos de adoecimentos dos docentes. Segundo Magalhães (2019, [s.p.]):

Se por um lado há as exigências impostas pelas diversas políticas, por outro, há uma realidade de precarização do ensino, refletida na escassez de recursos didáticos apropriados, estrutura escolar e nas fragilidades em ações de atenção ao profissional. Também há de se considerar a violência crescente tanto no contexto urbano quanto na família e na escola. Esses são fatores que provocam, segundo Resende (2005), Nóvoa (1999) e Mendes, Clock e Baccon (2016), um “mal-estar docente”.

Ainda que a questão do ‘mal-estar’ docente esteja relacionada a aspectos externos, estruturais, econômicos, políticos, históricos, nosso estudo procurou compreender os processos de adoecimento e mal-estar docente como uma expressão configuracional da subjetividade social de um determinado grupo. A temática tem sido objeto de diferentes estudos sobre subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2015; CAMPOLINA, 2012; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GOULART, 2019).

O mal-estar dos professores da escola pesquisada decorrente do adoecimento emocional de pessoas do grupo, das sensibilidades e dificuldades de relacionamento interpessoal atuam, possivelmente, como processos favorecedores de produções simbólico-emocionais constituintes e constituídas pela e na subjetividade social da escola. E que se desdobra tanto no campo das relações sociais, quanto na elaboração e execução do trabalho pedagógico, gerando fragmentação entre os grupos, dificuldades e desafios à equipe gestora. Isso pode ser compreendido na perspectiva da Teoria da Subjetividade como imbricado processo subjetivo, uma vez que nenhum sintoma, no caso o mal-estar pelo adoecimento, “[...] é inerente a uma configuração subjetiva [...]” *a priori*, mas sim resultado das formas de desdobramentos que uma configuração subjetiva singular toma no curso da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 23).

Assim, *sentir* e *viver* são experiências complexas da trama social da escola e constituem configurações individuais de cada professor.

A base teórica deste estudo aponta que:

As produções subjetivas expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou nível individual, nos quais, essas produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexiste numa trama social aparentemente homogênea. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 65).

Deste ponto de vista, as informações ganham importância para nosso estudo à medida que nos indicam como possivelmente as pessoas da escola se posicionam, percebem, invisibilizam, naturalizam e enfrentam os conflitos provocados por temáticas complexas e situações contraditórias e de grande tensão, como denúncias, violências, preconceitos, *bullying*, racismo, preconceitos, discriminações, entre outros.

Das construções traçadas, tramas do bordado, procurou-se construir novas reflexões interpretativas em relação específica à temática deste trabalho: a problemática racial imbricada na identidade étnico-racial e o contexto inter-relacional escolar. Considerando os objetivos propostos, verificou-se a necessidade de se compreender a possível interseccionalidade entre o fenômeno do racismo e sua relação com processos de subjetivação que atravessam a escola.

A continuação da análise interpretativa e construção das informações permitiram identificar outra característica do grupo: a religião cristã praticada pela maioria dos membros da unidade de ensino sugere a força das subjetividades sociais dominantes que atravessam o espaço educacional. Todavia, aparecem, também, outras expressões religiosas, e até a ausência de religião. Contudo, neste espaço, identificou-se o tensionamento com religiões de matriz africanas, algo contraditório em um espaço institucional que, *a priori*, deve observar o princípio da laicidade. E curiosamente a Proposta Pedagógica da instituição observa esse princípio. Neste documento, há referência ao Ensino Religioso, como proposto pela Lei Distrital n.º 2230/1998¹⁹, que orienta a “[...] valorização da diversidade cultural e religiosa, a convivência solidária e o diálogo ecumênico [...]”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2019, p. 32). Todavia, não é o que se observa na prática. Pelo menos não em relação às religiões de matriz africana.

Esse contraditório emerge como produções subjetivas de diferentes membros do coletivo social da escola, ora como negação do viés religioso cristão dominante da subjetividade social da escola, ora como ausência de expressão de qualquer outra manifestação religiosa que não seja a cristã. Como por exemplo: há uma valorização de práticas explícitas de orações coletivas como o “Pai Nosso” em reuniões de pais, reuniões pedagógicas, festividades, nas aberturas das atividades do dia com os estudantes “Oração do estudante” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2019, p. 23).

¹⁹ Em Portaria aprovada em 26 de dezembro de 2018. O Governo do Distrito Federal inseriu texto como adendo à Lei n.º 2230/1998.

Nesse caso, chama a atenção as informações levantadas por uma professora do grupo, sobre como ela percebe as relações interpessoais dentro do contexto escolar a partir da perspectiva religiosa.

Dara, professora negra que se autodeclara como praticante de religião de matriz africana, discorre sobre os desconfortos que, segundo afirma, vivencia no espaço escolar por ser candomblecista. Para Dara, a escola participante da pesquisa atua como espaço de exclusão de religiões de matriz africana, algo que se desdobra para ela como incômodo pessoal por sentir-se excluída e vitimada pelo racismo religioso praticado pelo grupo.

Dara: O respeito à diversidade é ainda um discurso. [...] Porque é muito triste você sofrer também racismo religioso dentro do seu ambiente de trabalho, enquanto profissional. (Dinâmica Conversacional 5 – Professora Dara).

Os sentidos subjetivos gerados por Dara expressam-se configuradamente como tristeza, por se reconhecer vítima de racismo religioso no trabalho. Mesmo identificando-se como uma mulher forte, professora atuante que luta na defesa e valorização de uma educação étnico-racial, aspectos que podem ser considerados como ação afirmativa da identidade negra, esses não são suficientes para aplacar a dor emocional por sentir-se preterida do grupo em sentido religioso. Isto referenda a proposição de que sentidos subjetivos e configurações subjetivas são produções para além do controle consciente da pessoa. Deste modo, mesmo que Dara se posicione em defesa das questões raciais, outras questões ligadas ao racismo desdobram-se emocionalmente para ela, como sofrimento.

Ainda segundo narrado por Dara, nesse local, ser candomblecista não é algo visto com bons olhos por alguns colegas do grupo. Nesse sentido ela aprofunda:

Dara: e lembrando que você não professa sua fé. Você só representa ela, o que você está vivendo. Então você é um ser religioso. Você não professa sua fé no seu local de trabalho. Mas você é agredido constantemente quando numa roda um colega acha que o Pai-Nosso é universal e fala isso porque ouviu dizer, não tem aprofundamento. Mas está ferindo a religião de alguém ali. Que para mim não é isso? Não é racismo religioso? [suspiro, embargo na voz]. Por que a minha não abraça? A minha não abraça! E se tem alguma dúvida, pergunta. E se perguntar não for satisfatório, estuda. E se, mesmo assim, as suas questões não forem respondidas só lembre não é a sua religião! Respeite a dele! E vai conhecer a sua. (Dinâmica Conversacional 5 – Professora Dara).

Este bloco de informações reforçam a proposição de que Dara sente-se agredida emocionalmente e vítima de preconceito. Sentidos subjetivos, produções simbólico-emocionais, gerados a partir desses conflitos e tensões que emergem na relação da subjetividade de Dara com a subjetividade social escolar, trazem efeitos colaterais, tanto para ela quanto para o grupo. Para ela, que se vê preterida do direito de representação de

sua fé no ambiente de trabalho e para o grupo, como produções subjetivas coletivas de intolerância, desrespeito e incompreensão em relação às religiões de matrizes africanas, ponto destacado por Dara para explicar o que ela compreende como racismo religioso.

Os trechos acima **sugerem o indicador do contraditório na constituição configuracional da subjetividade social da escola. Há, neste caso, a contradição entre o discurso e a prática. O contraditório emerge configurado entre alguns do grupo como produções subjetivas, em que ao mesmo tempo que defendem o respeito à diversidade, praticam a intolerância religiosa, e quando defendem a laicidade dentro do espaço escolar e em sua Proposta Pedagógica também valorizam e praticam ritos da fé cristã.** Essa posição do contraditório da subjetividade social, como esclarece González Rey (2017), pode ser compreendida porque todo espaço social se constitui simultaneamente de tensões, de contradições, de consensos e de dissensos, que são vividos de modo singular por cada indivíduo que atua nestes espaços sociais.

Contudo, a proposta deste tópico é compreender como a escola desenvolve o trabalho pedagógico voltado ao estudo das relações étnico-raciais. Nesse sentido, as informações trazidas por Dara tomam grande importância, uma vez que as religiões de matrizes representam, para a cultura negra, espaços de resistência e afirmação étnico-racial. Desse modo, compreender como a escola lida com aspectos de religiões de matrizes africanas, que por ventura possam aparecer no espaço social da escola a partir da comunidade ou dos estudantes, pode agregar informações sobre como o trabalho pedagógico é desenvolvido. Então, direcionei olhar para este campo. Neste ponto, é importante conhecer o valor das filosofias das religiões de matrizes africanas para os povos negros.

Os cultos de matriz africana fazem parte do arcabouço cultural brasileiro e compõem aspecto importante da identidade étnico-racial da população negra por representar espaços de celebração do sagrado, de resistência e de valorização da cultura negra. (CAPUTO, 2012; FLOR DO NASCIMENTO, 2017). Para Oliveira (2003), as culturas negras são as maneiras que os povos de origem africana singularizam, reconstróem, recriam e inovam experiências e conhecimentos ancestrais na diáspora, por meio da música, da arte, da literatura, da oralidade, de saberes tradicionais religiosos, como também conhecimentos científicos e ferramentas tecnológicas da Matemática, da Geometria, da Filosofia, da Engenharia, etc.

Contudo, estudos específicos sobre a temática religiosa têm demonstrado o tanto que as religiões de matriz africana têm sido demonizadas, quanto aos diferentes discursos

que surgiram como proposta de apagamento destas práticas religiosas (OLIVEIRA, 2009 BOTELHO, 2005). Um desses discursos envolve o modo pejorativo como são referenciadas estas religiões, popularmente denominadas de “macumba”, e seus praticantes colocados em posição inferior quando comparados com outros grupos, em particular os cristãos, na sua maioria católicos e evangélicos (BIZERRIL, 2015). As narrativas religiosas no Brasil seguem fundamentadas em uma única história ocidental e cristã (CHAUÍ, 2001).

As religiões de matrizes africanas, histórica e culturalmente, foram, e ainda são, deliberadas e sistematicamente inferiorizadas, desrespeitadas, desconsideradas. Classificadas pelos demais grupos como “desviados do caminho correto” (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 53). As pessoas e os grupos adeptos de religiões de matrizes africanas têm enfrentado situações que vão desde o apagamento, a criminalização, a demonização, a perseguição, violências explícitas e simbólicas em nome de uma superioridade cultural branca, cristã, ocidental. “Estes são atos de racismo religioso e epistêmico.” (OLIVA, 2019, p. 192).

Deste modo, compreender a subjetividade social da escola em relação à temática das religiões de matriz africana demanda transpor os muros da instituição, conhecer um pouco sobre como se funda cultura brasileira neste campo. No Brasil, essas diferenças ganharam contornos bem específicos, visto que, histórica e culturalmente, a religiosidade cristã foi inculcada como parte indispensável e fundamental na educação das pessoas. Persiste como sustentação dessa subjetividade o constructo ideológico favorecedor de produções subjetivas individuais e grupais na população brasileira a ideia de superioridade moral, espiritual, dos adeptos das doutrinas cristãs. Por isso, reconheço ser fundamental a discussão que aponte para o entrecruzamento entre racismo religioso e o desprezo, desvalorização e negação das culturas negras como possibilidade de visibilizar a complexidade que atravessa essa problemática na escola.

Nesse sentido, busquei outras informações que pudessem agregar novos pontos às nossas construções sobre como as religiões de matrizes africanas são vistas e tratadas dentro do espaço social da escola. Desta maneira, outro importante depoimento foi dado por Sofia.

Sofia: agora eu vejo que muita coisa passa batido, mas a questão religiosa é muito forte, existe sim preconceito e é muito forte. Aqui eu vejo que algumas pessoas são sempre convidadas a fazer oração e depois de tudo. Pergunta-se se tem alguém que ainda quer falar? Nunca eu vi convidarem por exemplo a Dara para ela presidir esse momento. (Dinâmica Conversacional 3 – Sofia).

As argumentações de Sofia corroboram as informações de Dara e agregam valor à proposição de que as religiões de matriz africana são tratadas com preconceitos por alguns do grupo, constituindo aspecto importante da subjetividade social da escola. Tanto para Dara como para Sofia as questões da religiosidade estão imbricadas ao processo de exclusão das religiões de matriz africana.

A experiência de Dara e as informações trazidas por Sofia não podem ser tomadas de forma isolada da trama complexa de funcionamento da subjetividade social da escola. Outras questões devem ser consideradas quando a proposta é tentar compreender o funcionamento deste espaço a partir da perspectiva das relações interpessoais. Não se trata apenas do não cumprimento das diretrizes curriculares. Crenças, valores, posicionamentos, ideias, pontos de vistas, religiosidade, tudo que envolve o campo da emoção também se imbrica ao processo. Agrega-se a isso outros pontos já considerados neste estudo – aspectos configuracionais importantes que compõem a subjetividade social e individual.

Como já considerado em hipótese, o grupo parece sensível a questões de forte cunho emocional e situações conflitantes. Assim, informações como a sensibilidade e o adoecimento do grupo possibilitam considerações sobre processos subjetivos singulares individuais e grupais envolvidos na situação em que o racismo está configurado subjetivamente, tal situação se imbrica como trama ao preconceito a religiões de matriz africana (BIZERRIL, 2015).

Sobre isso Sofia ainda acrescenta:

Sofia: Isso é tão forte! Teve um pai que veio à escola reclamar que sua filha ouviu da professora que poderia adorar somente a Deus, esse pai fez uma série de questionamentos sobre o ritual de rezar todo dia o Pai Nosso. Isso causou um reboiço na escola. Provocou discussões acaloradas, indignação e mal-estar em muitas pessoas. Uma colega, em um momento de exaltação, chegou a exclamar: “Então a gente não pode fazer mais nada!” Chegou-se até a procurar o Sindicato dos Professores. Não é uma questão que se resolveu! Ninguém fala mais nada. Passou-se um tempo e daí tudo voltou ao normal. (Dinâmica Conversacional 3 – Sofia).

O depoimento de Sofia faz referência explícita a tensões existentes entre grupo, inclusive com as famílias dos estudantes. O mal-estar, as sensibilidades, indignação e os silenciamentos subjazem neste espaço social. São processos de subjetivação que se constituem como práticas naturalizadas voltadas à invisibilização e/ou amenização das tensões e conflitos sob pretexto da suposta harmonia entre o grupo e também evitação de discussões que se refiram a qualquer assunto polêmico em que as pessoas tenham que se

posicionar quando são confrontadas. Isso acontece quando se confere à legitimação da cultura cristã como único referencial de religiosidade.

Neste ponto, tomamos as palavras de Peres (2018, p. 79) quando afirma que as “[...] emoções do ponto vista subjetivo possibilita explicar a gênese cultural-histórica de conflitos [...]”. Assim, as emoções ocorrem dentro do contexto da escola pesquisada que emergem em decorrência de conflitos e tensões provocados pelas diferenças religiosas em um grupo sensibilizado e adoecido, o que favorece produções subjetivas individuais e grupais de silenciamento de modo a evitar o surgimento de divergência. “Ninguém fala mais nada. Passou-se um tempo e daí tudo voltou ao normal.” (Dinâmica Conversacional 3 – Sofia). De fato, como aponta Moura (2014), as discussões sobre o racismo, em geral, avançam, saindo do campo acadêmico para atravessar as emoções e, por isso mesmo, torna-se tema sensível.

Propomos o **indicador de que se imbrica na subjetividade social da escola processos subjetivos grupais e individuais que se desdobram como adoecimento físico e emocional e sensibilidades, favorecendo em conjunto produções subjetivas coletivas de silenciamento em relação aos conflitos e tensionamentos gerados pelo preconceito praticado contra as religiões de matriz africana, dentro do espaço escolar**. Isso resulta em um não desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado às orientações das diretrizes curriculares.

Perseguindo esse indicador, outro trecho de informação trazido pela professora Monalisa amplia nossa construção:

Monalisa: as nossas atividades, nossa postura de olhar para outras religiões de colegas daqui, principalmente de religiões cristãs, têm um preconceito muito grande. Acho que isso não foi vencido de jeito nenhum!.. Eu sei que temos famílias de religião de matriz africana na escola. Mas não é trabalhado esse saber. E aí como agimos quando as crianças chamam as religiões afrodescendentes de “macumba”? (Dinâmica Conversacional 7 – Monalisa).

Monalisa, assim como Dara e Sofia, produz sentidos subjetivos que emergem configurados, como a compreensão de que a escola não cumpre o seu papel pedagógico no que se refere ao seu trabalho com as questões étnico-raciais, em relação às religiões de matriz africana. **“Monalisa: Não é trabalhado esse saber.”** (Dinâmica Conversacional 7 – Monalisa). Ela também reconhece que a diversidade religiosa expressa pelas famílias dos alunos é ignorada pelo corpo docente. E conclui com uma pergunta de retórica pertinente sobre a postura dos profissionais da Educação diante dessas situações: **“Monalisa: Aí, como agimos quando as crianças chamam as**

religiões afrodescendentes de ‘macumba’”? Essa pergunta possibilita reflexões sobre como a subjetividade social da escola está configurada quando o tema é a questão étnico-racial. Não ter resposta a esta pergunta pode sugerir que este não é um tema discutido pelo grupo, o que reforça a proposição da institucionalização de práticas naturalizadas de silenciamento, de omissão e de exclusão.

O conjunto de informações confluem para favorecer **a hipótese da naturalização dos processos de subjetivação voltados à exclusão e a práticas de preconceito. A escola, ao optar por não discutir temas como religiosidade negra, evidencia na subjetividade social desse espaço a forma do processo de exclusão de valores culturais que poderiam possivelmente atuar como favorecedores de subjetivação pela criança negra da identidade étnico-racial como a partir de configurações subjetivas individual.**

No próximo tópico, abordaremos a construção interpretativa sobre as crianças nos diferentes espaços sociais da escola, nas dinâmicas conversacionais que foram vivenciadas com o coletivo de estudantes.

5.2 Os diversos pontos-cruz das relações raciais compartilhadas entre as crianças

Início este tópico com um adágio africano: “Se quer saber o final, preste atenção no começo.” Este provérbio tem muito significado e se mostrou relevante durante o processo investigativo, quando começo a perceber questões subjetivas que atravessam a problemática do racismo e como estão configuradas complexamente na subjetividade social da escola de pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que para avançar no processo de investigação, a abordagem direta talvez não fosse o melhor método. Nesse ponto, recobro a ancestralidade que trago culturalmente configurada em mim no aprendizado de anos de prática da capoeira angola, pela qual o meu povo gingando sobreviveu em diferentes tempos e espaços.

Matreiramente gingando daqui, gingando de lá, devagarinho, miudinho fui estabelecendo relações dialógicas favorecedoras de visibilidade a alguns questionamentos levantados por mim sobre como questões ligadas ao racismo se imbricam subjetivamente nas relações constituídas no espaço social da escola. E como possivelmente se desdobram também no modo de organização do trabalho pedagógico ali desenvolvido.

As relações entre as crianças negras e não negras e como se desdobram como expressões de configurações subjetivas da subjetividade social da escola e individual das crianças. Isso possibilitou visibilizar os diversos atravessamentos que compõem as tramas de vida de algumas dessas crianças e suas produções singulares sobre o vivido.

Nesse gingado realizei um movimento importante: busquei, devagar, mas processualmente, estreitar os laços afetivos com algumas crianças, a partir da dialogicidade e ludicidade que construí como estratégia. Fui inserindo-me como uma adulta brincante nos intervalos de recreio.

Início a análise pelas informações construídas justamente no encontro com as crianças, ocasião em que procurei refinar meu olhar mais para as relações interpessoais do grupo. Compreendo que elas, as crianças, são constituidoras e simultaneamente se constituem nas culturas infantis, que ao interagirem com seus pares, compartilham, interpretam, significam, dão novos sentidos a essas culturas construídas de valores, crenças, saberes que estão imbricados na subjetividade social e individual (KAISER, 2017). Em concordância com Santiago (2014), “[...] elementos como racismo, machismo, sexismo, *bullying*, estereótipos também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas, construídas, reproduzidas pelas crianças [...]”. (SANTIAGO, 2014, p. 12). Processos configuracionais de cultura expressos na subjetividade social e subjetivada de modo singular por cada criança.

Nestes espaços, apesar da ludicidade e clima de amizade, há também, entre as crianças, disputas de poder, chacotas, “zuação”, xingamentos racistas, referências pejorativas, como estereótipos racistas (cor, cabelos, lábios), discriminação de gênero, de orientação sexual, entre outros.

Observei por vários dias comportamentos e descontentamentos de meninas negras com relação à textura e ao volume dos cabelos crespos. Atenta a essa questão, realizamos a contação de história do livro “Meu crespo é de Rainha” de Bell Hooks (2018) para um grupo de meninas. Ao final da atividade, duas meninas entre 9-10 anos aproximaram-se para ver minhas bonecas. Uma das meninas (negra) disse-me:

Criança 1: Nossa! ainda bem que o meu cabelo não é mais assim.

Pesquisadora: Assim como?

Criança 1: Crespo, né? Duro de fuá. Minha mãe faz chapinha nele. Sabia que ontem eu tive um dia de princesa!! Minha mãe fez chapinha e fez minhas unhas. [Risinhos, respondeu balançando o cabelo e as mãos].

Pesquisadora: E como você se sentia antes disso, quando seu cabelo era de outro jeito?

Criança 1: Não combinava comigo! Cabelo duro! [Em seguida sai correndo].
(Dinâmica Conversacional – 17).

Observei também que algumas meninas mais velhas com frequência iam ao banheiro molhar os cabelos. Este mesmo comportamento também foi observado na criança participante da pesquisa. Ela, visivelmente, estava insatisfeita com o volume dos seus cabelos. Em um momento oportuno, aproximei-me de uma dessas meninas, possivelmente com idade entre 12 e 13 anos, na tentativa de iniciar uma conversa, visto que ela havia acabado de sair do banheiro com os cabelos molhados, pingando gotinhas de água pela blusa do uniforme. Contudo, ao notar minha aproximação com a intenção de conversar sobre o seu cabelo, ela rapidamente se afasta e vai embora. Sua reação sugeria que provavelmente o assunto do cabelo lhe causava desconforto.

Esta questão chamou a atenção pelo número de meninas negras que repetiam esse ritual e a frequência com que isso ocorria. Eram crianças de diferentes idades que, aparentemente, sentiam-se incomodadas com o volume e textura do cabelo. Sobre as ritualizações de negação da estética negra, Gomes (2003) pondera que corpo negro é visto socialmente como algo negativo, desprezado e ou pouco valorizado. As características estéticas do negro são historicamente representadas de modo negativo na sociedade brasileira – mídia, livros didáticos etc., chegando a serem ridicularizadas e inferiorizadas, enquanto a estética branca é valorizada e celebrada como ideal de beleza. Tomando como partida as proposições de Gomes (2003) e o comportamento do grupo de meninas observado, considero ser importante resgatar estudos que apontam que estas atitudes de negação estética negra não é algo recente.

É importante referenciar que esses comportamentos das meninas negras que observei na escola é um ritual recorrente que há anos se repete favorecido por uma cultura de desvalorização da estética negra. Algo ainda emblemático na cultura brasileira e que tem afetado gerações de meninas negras. Neste sentido, pesquisas de Fazzi (2004), Cavalleiro (2006), Gomes (2003) apontam para a complexidade do processo de socialização que as crianças negras vivenciam na escola. Diversos sentimentos de “incomodo”, “de que alguma coisa nos deixa triste”, “algo” que conscientemente não se consegue nomear, mas que emerge como sentimento de desconforto e negação de si, naturalização, resistências, entre outros. Situações racistas vivenciadas que se desdobram como incômodo, sofrimento, dor emocional.

Essa situação me trouxe imediatamente à memória lembranças do meu vivido, quando o ritual de molhar os cabelos pelo incomodo da textura crespa e volumosa também

fazia parte da minha infância e adolescência. Hoje, entendendo melhor a Teoria da Subjetividade, identifico aspectos culturais e históricos relativos à visão social da estética negra subjetivados no espaço social da escola pesquisada, como já analisado, que se imbricam com produções subjetivas individuais. Algo que possivelmente atua como favorecedor de processos de subjetivação individual de identidades étnico-raciais da criança negra.

Em um outro momento, presenciei duas situações de grupos de crianças diferentes, “zoando” colegas, chamando-os por apelidos e comparando-os a personagens folclóricos: “seu Negrinho do Pastoreio”, “Zé Pilintra”, “preto igual o Saci”, “preta mentirosa”. O que chamou a atenção foi a forma naturalizada de uso das ofensas, apelidos e a reação de algumas negras ante as provocações: ora com atitudes de agressividade, ora com profundo silenciamento.

No caso específico da expressão “Zé Pilintra”, entidade da umbanda, religião de matriz africana, chama a atenção o nome ser usado como xingamento. Ponto que reforça a proposição de que as religiões de matriz africana e toda a cultura que as envolvem não são valorizadas neste espaço. Ao ponto de a criança subjetivar como algo ruim, negativo, uma entidade religiosa, um símbolo sagrado de uma cultura religiosa.

Em outra situação observei que havia uma brincadeira recorrente entre um determinado grupo de crianças: polícia/bandido ou brigas de gangues. Realidade comum da comunidade onde está localizada a escola. O grupo de crianças que se reivindicavam como os bandidos era majoritariamente composto por meninos negros. O grupo policial, de meninos brancos. Percebi que na brincadeira existia uma hierarquia de poder. O “chefão” dos bandidos era Júlio, o menino negro que mudava o timbre de voz ao representar a personagem. Ele mandava e batia em todos e não aceitava ser preso. Mas, ao mesmo tempo, era carinhoso com os membros do seu grupo.

Perguntei a Augusto – a criança branca que ocupava a função de policial – se ele queria trocar de grupo com Júlio.

Pesquisadora: Augusto, por que você não troca com o Júlio?

Augusto: “Eu não! Tá doida? Eu não sou bandido!”

Pesquisadora: Como assim?

Augusto: “Eu tô fora!”

Pesquisadora: Júlio, você quer trocar com Augusto?

Júlio: “Eu sou o chefão! Igual o meu pai!” (Dinâmica Conversacional 15).

Posteriormente, conversando com uma professora, fui informada de que o pai de Júlio foi morto pela polícia, e que a criança nunca o conheceu. É curioso o papel ativo de Júlio na brincadeira que se contrapõe à criança calada e tranquila que conheci em sala de aula. Nesse sentido, Peres (2018) analisa que o jogo do faz-de-conta como recurso subjetivo favorece acessar as produções subjetivas que a criança expressa de forma espontânea no envolvimento ativo e criativo ante a vivência de um conflito ou desafio.

Assim, ao analisarmos os papéis sociais assumidos pelos meninos no jogo descrito acima, é permitido pensar a complexidade das relações raciais presente na sociedade brasileira, em que estão definidos *a priori* papéis e lugares sociais, geralmente distintos e conflitantes para brancos e negros. Principalmente, percebi como se expressam subjetivamente na brincadeira das crianças as relações racializadas na forma em que estão configuradas na subjetividade social, reproduzindo violência, desigualdade e hierarquizando posições de poder entre branco e negro.

Tanto o relato sobre a estética das meninas negras como nas brincadeiras de xingamentos e ridicularizações, bem como o caso da brincadeira de bandidos, **permitem construir o indicador de que nas brincadeiras infantis reafirmam-se práticas racistas, estereótipos e características raciais negativos que, vivenciados cotidianamente nos intervalos e recreios, constroem valores, crenças e representações que vão configurar subjetivamente a identidade étnico-racial das crianças negras.** São processos configuracionais de organização do racismo subjetivado institucionalmente que nos parece que a escola prefere não enxergar e que ao naturalizá-lo tem dificuldade de desconstruí-lo por isso o desconsidera, pois “São somente brincadeiras de crianças.” (Professora Lua).

O indicador levantado favorece como **hipótese que as expressões de vivências simbólicos-emocionais dos conflitos marcados pela racialidade e tensionados recursivamente entre social e individual emergem, possivelmente, como configurações dominantes nas inter-relações do social da escola. Reprodução de estereótipos naturalizados histórica e culturalmente, ora de forma velada e não consciente, ou de forma explícita, e em algumas situações, violentas. E como configurações subjetivas individuais das crianças negras, configurados como vergonha, tristeza, sentimento de inferiorização e rejeição.** Isso possivelmente favorece o sofrimento emocional, contribuindo para atitudes de silenciamento, agressividade, indisciplina, como processo de resistência e enfretamento aos preconceitos e discriminações gerados dentro do espaço social da escola.

Portanto, conforme aponte neste tópico, as relações sociais constituídas entre a criança e seus pares se desenvolvem num espaço e tempo privilegiados, em que crenças, valores e noções raciais estão histórica e culturalmente subjetivadas na subjetividade social e são compartilhados pelas crianças. O racismo é apreendido e subjetivado como experiência orientada pela racialidade dentro da sociedade brasileira, que tem desdobramentos nas relações estabelecidas dentro do espaço social da escola, atuando tanto em adultos como em crianças.

Assim, nesse exercício de produzir inteligibilidade sobre produções subjetivas das crianças, instigou-nos também a produção de inteligibilidade sobre como possivelmente está configurada na práxis pedagógica dos docentes em questões ligadas ao racismo e à racialidade.

Portanto, o próximo tópico tem como foco produzir novas zonas de sentido sobre produções subjetivas dos professores e demais profissionais da escola geradas sobre a problemática racial.

5.3 O riscado das relações raciais imbricadas no trabalho pedagógico na escola

O riscado é o primeiro passo no traçado do bordado, e neste texto-tecido, produzir visibilidade e inteligibilidade de como as relações raciais possivelmente estavam imbricadas no trabalho pedagógico foi basilar na construção do modelo teórico que este estudo propôs construir. Nesse sentido, um episódio foi contributivo para a produção de visibilidade sobre as complexidades das relações raciais constituídas no espaço escolar.

Fui convidada a conhecer uma turma do segundo ano que lecionava a professora Sol. No dia combinado, ela me recepcionou contando a história do Saci-Pererê para sua turma. Ao final da narração, o texto dizia que o Saci havia sido colocado em uma garrafa. Nesse momento, uma criança diz “Igual o diabo!”, e apontou o dedo para os colegas negros. Foi visível o incômodo de algumas crianças negras. Algumas retraíram-se, chegando a ir para debaixo da mesa, outros estudantes permaneceram calados, corpos inertes e silenciados ao perceberem que os colegas riam e apontavam o dedo para eles. E ainda outras duas crianças expressaram descontentamento, como raiva, e revidaram com xingamentos dirigido ao colega, o que gerou tumulto na turma. Logo, a professora interveio encerrando a atividade.

A professora, aparentemente, sentiu-se impotente ante a situação, e até mesmo tensionada pela minha presença. Não sabendo como lidar com a situação, a alternativa

veio como convite para que eu continuasse a atividade. Percebi esse momento como oportuno para trazer questões de racialidade para discussão e problematização com as crianças. Recontei outra narrativa para a história do Saci, agora trazendo outra forma de apresentação da personagem, em que não cabia deboches ou expressões estereotipadas e preconceituosas. O resultado foi que ao final algumas das crianças negras já não se incomodavam mais em serem alegres e espertas como o Saci-Pererê.

O trecho de informação sugere o **indicador de que na escola há duas grandes dificuldades. A primeira, de enfrentar as relações humanas conflituosas, tanto no confronto entre adultos como entre as crianças, como já abordado nesta dissertação. A segunda dificuldade tem relação com as práticas pedagógicas e o enfrentamento sobre a naturalização de histórias folclóricas, que, em sua maioria, trazem enredos racistas e personagens estereotipados.** Sem perceber e refletir sobre essas histórias, dificulta-se a busca por recursos e conhecimentos que desconstruam a desvalorização do negro, como ocorreu na sala da professora Sol. Tais situações apontam para o desconhecimento e a pouca reflexão dos professores e das crianças de narrativas estereotipadas sobre a cultura negra, embora isso apareça como parte do projeto pedagógico da escola, o estudo e valorização da diversidade étnico-racial. E mesmo quando tenta fazê-lo, isso ocorre de forma ingênua e sem autocrítica, por vezes, reforçando estereótipos, como visto no caso do Saci-Pererê.

A dificuldade em lidar com o conflito é um elemento a ser considerado na ausência e resistência de um trabalho pedagógico crítico, reflexivo e de desconstrução de estereótipos étnico-raciais. O currículo escolar ainda trabalha de forma sistemática com planejamento da Semana do Folclore, em que os personagens folclóricos e os textos narrativos que os acompanham reforçam esses estereótipos e mantêm estigmas sem criticidade.

Outra informação pertinente para esta pesquisa ocorreu entre mim e Penélope, orientadora educacional da escola, que se identifica como branca. A orientadora narra a forma como vê as questões raciais entre as crianças.

Penélope: Eu ouço algumas crianças reclamando que são xingadas pelos colegas com relação à cor, cabelos e aparência. Elas se sentem perseguidas pelos colegas. Tem uma menina negra que sempre reclama dessas questões. Acho que a família dela reforça muito essa questão do racismo, preconceito e daí a criança só enxerga isso! Sempre converso com ela. Já levei ela nas salas de professoras negras, para melhorar sua autoestima. [...] Eu não sei como fazer. Acho que a gente tem a intenção, vai ajudar e acaba reforçando a violência ou mesmo o vitimismo. Eu tenho temor em dizer que o aluno é negro

sabe como é isso soa como agressivo. Tenho receio de abordar o assunto, não sei como fazê-lo, por onde começar.

Pesquisadora: Por que você tem temor em dizer que o aluno é negro?

Penélope: Não sei, acho que ninguém fala para mim que eu sou branca, porque eu tenho que falar que ele é negro? Acho que ele é que tem que se reconhecer como se é. Mas as famílias não ajudam, às vezes, reforçam o racismo.

Pesquisadora: Por que você acha que é vitimismo?

Penélope: Não sei. Não sei como abordar o assunto. (Dinâmica Conversacional 6 – Penélope).

A expressão da orientadora evidencia que possivelmente ela compreende e interpreta o mal-estar que a menina negra demonstra sentir ante as situações de racismo sofridas como algo específico da aluna. Segundo Penélope, sentimentos potencializados pela baixa autoestima e reforço familiar de sua condição como negra, o que para a profissional é vitimismo. Sua opinião, provavelmente, decorre de crenças pessoais forjadas em discursos hegemônicos de que este é um país sem tensões raciais, onde práticas discriminatórias não existem. Deste modo, sentimentos de opressão e discriminação do indivíduo são gerados por outros motivos, e não decorrentes de racismo e de discriminação racial. O conjunto de informações sobre práticas pedagógicas e opiniões da orientadora permitem organizar o **indicador de que a engrenagem racial é sustentada e reificada sobre uma multiplicidade de crenças, de valores, de mitos e de práticas discriminatórias, imbricadas como produções subjetivas sociais e individuais balizadas pelo mito da democracia racial e mito da branquitude.**

Portanto, o enfrentamento de práticas racistas, como proposto na legislação²⁰, passa, por compreendê-las e assumi-las como um processo que não é individual, mas é aprendido, compartilhado, reificado, coletivamente. Assim, a profissional expressa sua dificuldade de percepção e de compreensão do racismo configurado como sistema ideológico envolto em crenças, em valores, construídos e reificados histórica e culturalmente que opera na subjetividade social e subjetividade individual, tanto de brancos como de negros. Produzir visibilidade sobre isso é um grande desafio.

Sobre o racismo praticado contra crianças, Fazzi (2004), Santiago (2014) e Cristié (2015) sugerem que quando uma criança negra reclama de discriminação racial sofrida, esta deveria ser acolhida e sua atitude sensivelmente interpretada como pedido de ajuda ou mesmo de resistência ante a situação vivida. Considerando a proposição desses autores, o trecho das informações descritas acima na conversa com Penélope possibilita propor que, aparentemente, mesmo reconhecendo atitudes de racismo entre as crianças, a

²⁰ (Lei nº 10.639/2003)

orientadora, supostamente, não concebe isto como expressão de racismo, mas conflito comum entre crianças. Possivelmente, ela subjetiva isso a partir de valores, crenças constituídas sobre as relações étnico-raciais atravessadas por discursos ideológicos que têm como pilar a concepção de que o racismo está no próprio negro, e não nas relações sociais racializadas construídas e compartilhadas nos ambientes sociais (MUNANGA, 2008).

A negação acerca da existência do próprio racismo, proposição fortemente sustentada, como já apontamos acima, pelo mito da democracia racial e pela branquitude, tenta referenciar um modelo universal de humanidade. Estes são dois constructos ideológicos que cotidianamente operam no escamoteamento dos conflitos e tensionamentos raciais na sociedade e que aparecem como produções subjetivas no social da escola pesquisada e individual das pessoas que ali atuam.

Ainda sobre a percepção dos profissionais da escola e o modo como lidam com questões de racismo que surgem de forma mais explícita entre as crianças, algumas falas elencadas possibilitam ampliar visibilidade sobre como possivelmente isso está configurado na subjetividade social e individual. Por exemplo, em uma roda de conversa com professoras e educadoras sociais procuramos tencioná-las com questionamentos que permitissem expressões singulares sobre a problemática do racismo no contexto da escola.

Marília: Pra mim o racismo tá no próprio negro. Eu como professora percebo essa diferença entre os estudantes. Essa diferença vem de casa. É como se fosse um vírus, vai passando de um para outro. (Dinâmica Conversacional 10. Marília – Educadora Social 2, com formação em Pedagogia).

Janaína: Eu acho que o preconceito vem do próprio negro. Sabe Ildete, a família devia trabalhar com esse menino para ele se aceitar sua cor. (Dinâmica Conversacional 10. Janaína – Educadora social 3, formada em Pedagogia).

Ouvi, também, de outros professores do grupo que nos últimos anos a instituição tem se proposto a realizar atividades pedagógicas próximas ao dia ou Semana da Consciência Negra. Projetos que, segundo estas mesmas pessoas, ainda são realizados de forma fragmentada e superficial. Às vezes, pela ausência de um olhar crítico e reflexivo sobre a temática, acaba por reforçar estereótipos racistas.

Os trechos acima referendam a proposição do **indicador anterior²¹ de que a subjetividade social da escola e individual de alguns profissionais que ali atuam está, possivelmente, configurada por crenças e valores sociais constituídos a partir dos**

²¹ Vide p. 97.

discursos ideológicos da democracia racial brasileira. Dessa maneira, o racismo como configuração da subjetividade social e individual é sistematicamente negado, e qualquer referência da pessoa negra a práticas de racismo por indivíduos ou pela sociedade é interpretado como produção individual do negro como vitimismo.

Em outro momento em conversa com membros da equipe especializada da aprendizagem, Magali e Sofia falam sobre o processo de aprendizagem-desenvolvimento de uma criança da turma da pesquisa. Algumas de suas falas de datas relacionadas ao final do período da pesquisa são importantes para visibilizar processos de subjetivação sobre o imbricamento entre racismo e aprendizagem da criança.

Sofia: Confesso que eu nunca tinha pensado sobre a questão racial, racismo e aprendizagem juntas. Não tinha esse olhar para as questões identitárias. Nas avaliações que fiz de estudantes negros com dificuldades de aprendizagem de modo geral nunca considerei as questões emocionais junto com questões raciais. Eu não pensava sobre isso, meio que passava batido dentro da escola, não é uma coisa que a gente discute, pelo menos eu não discutia, hoje reconheço como isso é importante. Meu olhar mudou. (Dinâmica Conversacional 18 – Sofia).

O trecho transcrito aponta o valor do tensionamento gerado pela pesquisa na prática da profissional. Há aí a mudança de posicionamento a partir de reflexões trazidas sobre como questões imbricadas ao racismo favorecem produções subjetivas configuradas também no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O trecho também reforça o indicador de que esta não é uma questão vista e discutida dentro da escola e no trabalho pedagógico do professor. Novamente, há aí a contradição que constitui da subjetividade social da escola, entre o discurso que orienta o projeto pedagógico da unidade e a prática dos profissionais, em destaque a equipe especializada da aprendizagem, que a princípio deveria ter este tema como central em suas discussões, uma vez que a escola se localiza em uma região em que a maioria dos alunos é negra e pobre, dois marcadores que estão profundamente imbricados na organização social brasileira.

Por outro lado, é importante destacar que os cursos de licenciatura para formar professor, bem como o de profissionais afins, como é o caso do psicólogo, não priorizam em seu currículo discussões sobre relações étnico-raciais, o que sugere uma formação fragmentadora e de invisibilidade sobre essa problemática (BERNADINO-COSTA, 2016). Por outro, não se deve, sob esse pretexto, desresponsabilizar o profissional de priorizar, mesmo que por meios próprios como buscar cursos complementares de

formação, os interesses, necessidades e direitos do aluno. (CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2001).

Ainda sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da escola, as professoras emitem suas opiniões.

Pesquisadora: Como a escola trabalha as questões raciais?

Dara: Então, vamos lá. Ainda é muito solto aí o que que significa esses “solto”? –Sem fundamentação! Interessante para o meu colega ter que alguém como você, alguém como eu, que gosta não só do tema, mas que estuda sobre ele e vai na raiz da luta. Daí você vai na sala dele, ele fica encantado, mas ainda percebo que morre ali, não é uma causa em que todos eles identifiquem.” (Dinâmica Conversacional 5. Professora Dara).

Monalisa: Deslocando para dentro da escola ainda muito superficial. [...]. Confesso que eu não sei como atingir a raiz do problema que são as pessoas né? Meus colegas professores. (Dinâmica Conversacional 7. Professora Monalisa).

É possível considerar que a escola não compreende a centralidade e a importância de aprofundar os conhecimentos para combater estereótipos e desenvolver uma práxis educação na perspectiva das relações racializadas, aspecto que referenda a proposição do contraditório entre o discurso e a prática. Ao mesmo tempo que a escola defende um projeto pedagógico que privilegia discussões racistas, ela se omite quando o racismo se apresenta de modo mais explícito neste espaço. Isto possivelmente favorece produções subjetivas grupais e individuais em que o racismo emerge configurado na subjetividade social de diferentes modos: silenciado, invisibilizado, inconsciente e/ou até mesmo explícito.

Assim, retomando o traçado desse bordado, em que dialeticamente fui construindo inteligibilidade e visibilidade sobre a complexidade envolvida na problemática racial que constitui a subjetividade social e individual do contexto inter-relacional da escola pesquisada, proponho então a hipótese de que o racismo possivelmente encontra-se configurado neste espaço de modo relativamente estável, atuando como favorecedor de processos de subjetivação individuais e grupais que se desdobram de modo tanto objetivo, em práticas racistas, como subjetivo, produções simbólico-emocionais. Nessa lógica, é permitido **propor que a escola tem sua subjetividade social constituída por valores, crenças, mitos e normas atravessadas por ideologias favorecidas e favorecedoras de relações raciais configuradas na subjetividade social brasileira. Desse modo, é factível inferir que as diferentes produções subjetivas individuais e grupais dos professores visibilizadas nesta construção teórica se expressam de uma diversidade de formas, como: sensibilidade ao tema, incômodo pessoal em tratar questões**

ligadas a práticas racistas, sentimento de despreparo para lidar com essas situações, incompreensão do sofrimento que isso causa à criança negra e até atitudes de omissão e negação da existência do racismo. É permitido pensar também que este imbricado de questões levantadas atua como dificultadores da realização de um trabalho pedagógico voltado à educação das relações étnico-raciais.

Neste momento da construção-interpretativa, retomo o objetivo da nossa dissertação: **compreender processos subjetivos da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa.**

5.4 No emaranhado das linhas, das cores, das texturas e das tramas, emergem as configurações subjetivas identitárias de Arabela

Retomando o objetivo geral: compreender configurações subjetivas constituintes de identidade étnico-racial de uma criança negra. O presente tópico tem como foco construir visibilidade e inteligibilidade a processos subjetivos imbricados ao fenômeno do racismo, como possíveis favorecedores de constituição configuracionais identitárias étnico-racial da criança negra participante da pesquisa.

Segundo proposto por González Rey, é o imbricamento de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas gerado na complexidade do vivido entre a história e a cultura, o social e o individual que constituem a identidade de uma pessoa como configurações subjetivas complexas, multidimensional, contraditórias, diferenciadas, viva e ativa em processos geracionais constantes, fluídos, recursivos e tensionais (GONZÁLEZ REY, 2005).

Neste quesito, o campo empírico da pesquisa produziu um conjunto de informações sobre processos subjetivos que, imbricadamente, talvez atuem como favorecedores da constituição da identidade étnico-racial da criança participante da pesquisa. Processos subjetivos estes que aparecem como desdobramentos da interseccionalidade entre diferentes fenômenos sociais (gênero, idade) com o racismo.

Assim, o caso apresentado possibilita reflexões sobre processos simbólico-emocionais gerados pela criança que se organizam singularmente e de diferentes modos dentro do mesmo espaço social, a escola. Iniciamos, então, com o caso Arabela.

Retomando a opção pela participante, como já argumentado acima²², Arabela chamou-me atenção por dois aspectos: primeiro por ser ela a criança envolvida no conflito

²² Vide p. 73.

citado anteriormente, a violência racial dentro da escola; e o segundo, pela qualidade das informações que ela trazia e agregava valor à discussão de constituição subjetiva como configuração identitária étnico-racial de uma criança negra, em especial, no tensionamento imbricado entre subjetividade social e individual.

5.5 Conhecendo Arabela

Figura 1: Autorretrato – Arabela



Fonte: A Autora.

Arabela tem 8 anos de idade, de aspecto corpóreo robusto. Se autodeclara negra de cabelos cacheados. Afirma gostar de música, dançar *funk* e comer. Ela é filha única de um casal de negros.

A estudante mora em casa com seus pais, uma tia e um tio materno. Sua residência está localizada em setor residencial bem distante da escola em que estuda. Somente o pai da estudante e um tio trabalham fora de casa. Sua mãe se apresenta desempregada, perdeu o emprego por motivos de doença – agravamento da diabetes. O lote de sua residência está dividido entre mais duas famílias, parentes maternos – prima e família, tio e família. Neste espaço residencial, Arabela convive com sete outras crianças de idade próxima a dela, os primos, todos brancos, de pele muito clara. Uma de suas primas estuda na mesma instituição que a participante da pesquisa, com quem Arabela tem vínculo afetivo muito próximo. A criança tem seu próprio quarto, mas ainda dorme na cama dos pais.

Outra informação importante levantada, e que mais à frente será discutida na construção da informação, é que sua mãe negra foi adotada quando criança por seus padrinhos brancos e, segundo relata a mãe de Arabela, em sua convivência familiar foi tratada como filha. Portanto, seus vínculos familiares são por afinidade.

Na dinâmica da sala de aula, Arabela estava no segundo ano do Ensino Fundamental, frequenta a mesma instituição desde o primeiro ano. Em sala de aula, Arabela é calada, quieta, relacionando-se mais proximamente apenas com três colegas brancas. Quase não se expressa oralmente, só falando quando é solicitada, ou para queixar-se de alguma outra criança que a está importunando. Segundo relatório de avaliação da aprendizagem constante na documentação escolar da criança assinado pela professora Lua, a estudante encontra-se em processo de alfabetização, sem qualquer dificuldade evidente de aprendizagem.

5.6 Trançando os fios do bordado: a história singular de Arabela

Ao adentrar na sala de aula, procurei me posicionar no fundo e observar a dinâmica, a rotina e o clima relacional constituído entre crianças e seus pares e entre crianças e professora. Uma atividade escolar proposta pela professora nos chamou a atenção: a docente distribuiu fichas com palavras e chamou Arabela e mais três colegas à frente da sala para leitura. A estudante relutou em levantar do lugar, mas com insistência da docente, ela foi até o quadro e permaneceu o tempo todo de cabeça baixa, ombros caídos, e por um tempo, com corpo inerte. Quando chegou sua vez de ler, a estudante leu algumas palavras muito baixinho, com dificuldades, voz trêmula, demonstrando muita tensão corporal com gestos repetitivos, batendo o pé no chão e expressão de quase choro, e depois de alguns minutos e tentativas de leitura, seu corpo e voz travaram, não conseguiu mais ler. Na sequência, pediu para sentar no seu lugar, a professora consentiu e permaneceu calada com a cabeça entre as mãos até o final da atividade.

A situação relatada acima chamou-me a atenção por vários aspectos; aparentemente a atividade proposta pela professora gerou em Arabela sentimentos de vergonha e desconforto, o que foi perceptível nas expressões de emocionalidade que atravessavam sua corporeidade: cabeça baixa, ombros caídos, corpo inerte, gestos repetitivos, voz trêmula. Aparentemente esses gestos demonstram tensionamentos sobre o vivido. Nessa direção, buscando construir visibilidade a aspectos configuracionais subjetivos constituintes da identidade de Arabela na perspectiva étnico-racial, propus uma brincadeira chamada “Conversa entre Bonecas”. O momento foi surpreendente, não só pelo envolvimento espontâneo de Arabela na brincadeira, mas pela qualidade e complexidade das informações levantadas.

Nessa atividade, eu e Arabela começamos a dramatizar uma conversa entre duas bonecas.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você não gosta?

Arabela: Eu fico com vergonha, não gosto que as pessoas riem de mim. Já aconteceu! Acho que acontece!

Pesquisadora: Mas as pessoas riram de você naquele dia da leitura das palavrinhas?

Arabela: Não! Mas já riram! Aconteceu já tem muito tempo [pausa, desviou olhar, rigidez do tônus muscular seguida de ombros caídos]

Pesquisadora: O que aconteceu?

Arabela: Não gosto de falar disso! (Conversa entre Bonecas).

Sua expressão “Não gosto de falar disso” trouxe à memória o episódio de racismo vivido pela criança, como já relatado anteriormente. Desta maneira, sentir-se envergonhada quando, do seu ponto vista, está sendo alvo de brincadeiras de mal gosto por parte dos colegas chama a atenção. A exposição pública parece gerar produções simbólico-emocionais de constrangimento em Arabela, não por acaso ela faz referência à situação vivenciada, o que denota ter sido uma experiência significativa para ela. Nesse sentido, as produções subjetivas geradas nestas situações de exposição social parecem estar configuradas como sentimento de incômodo, de constrangimento, por sentir-se avaliada e exposta pelo outro social. Os sentidos subjetivos gerados nesta experiência emergem, como momento da brincadeira com as bonecas, amalgamados a produções atuais, em Arabela configurados como sofrimento emocional, ao ponto de ela não querer falar sobre o assunto.

A importância que aparentemente Arabela atribui ao olhar do social sobre si também chamou a atenção em outro instrumento: “Inventando Histórias”. A tarefa consistia em a criança selecionar uma imagem dentre oito que lhes foram disponibilizadas²³. Curiosamente, sem muito titubeio, Arabela escolheu a imagem de uma criança negra na escola afastada das outras crianças. Neste momento, solicitei a ela que construísse uma pequena história oral sobre a imagem, a qual transcrevo aqui na íntegra.

²³ Apêndice 1.

Figura 2: Inventando Histórias



Fonte: imagem retirada da Web.

Arabela: Era uma vez uma menina muito triste na escola, e as pessoas ficavam falando dela. Falando que o cabelo dela é feio, que ela era burra e também ela era negra feia. Não podem falar isso dela, mas eles falavam. E também o cabelo dela é cacheado. E eles estão falando dela porque eles são brancos, e ela é negra. E ela é legal e amiga. Nunca aconteceu na minha família, eles são brancos, mas não falam assim. Mas eu vou contar, tá vendo essa foto aqui?, parece que está no final da aula e ela vai para casa dela e ela chega e não vai falar para os pais, e vai pro quarto dela chorar.

Pesquisadora: Não conta o que para os pais?

Arabela: Ela tá muito triste é que os colegas falaram que ela é o mau, preta.

Pesquisadora: O que vocêalaria para essa menina?

Arabela: Para ela se defender! E falando que não importa se minha cor é negra, se o cabelo é desse jeito, o que importa é ter saúde e vida. E que as pessoas negras são de cores diferentes, mas são amigas! E você tem de curtir a vida.” (Inventando Histórias – Arabela).

A imagem escolhida por Arabela com pessoas reais sugere que aparentemente a experiência de exposição social vivenciada por ela favoreceu a emergência de produções simbólico-emocionais configuradas, como empatia com a menina da imagem. O texto criado por Arabela traz a narrativa de uma história muito parecida com o que ela vivenciou na escola quando, ao ser agredida com ofensas racistas, toda a classe riu dela. Inclusive, até o conselho que dá à menina da história para se defender, em muito se assemelha a sua própria atitude de não permitir ser agredida sem revidar. Quando associamos a escolha da imagem ao enredo da história criada e a sua própria experiência de exposição social na classe, é permitido **propor o indicador de que para Arabela essa foi uma experiência com forte conotação emocional afetiva, uma experiência significativa que a marcou profundamente e se mantém como configuração subjetiva das suas vivências sociais conflituosas e marcadas por questões racistas.** Isto fica mais evidente no texto quando ela utiliza a primeira pessoa ao falar do

preconceito racial, “mas eu vou contar”, expressão, que segundo ela, a garota da imagem estava sendo vítima.

Pela narrativa, Arabela demonstra que possivelmente tem percepção de como se constituem e são vivenciadas as relações sociais racializadas no contexto da escola. “Eles estão falando dela porque são brancos, e ela é negra”. Arabela tem consciência de que sua cor de pele atua como fator discriminatório e de preconceito dentro do espaço social escolar, possivelmente produção subjetiva gerada a partir de sua própria vivência.

O trecho também possibilita visibilizar que o espaço social da escola não é o único lugar que a criança vive relações sociais racializadas, isso também acontece no espaço social familiar. Mas neste espaço social as produções subjetivas de Arabela aparentemente estão configuradas de outra forma. Para ela, os parentes não a discriminam pela cor de sua pele. Assim, as relações racializadas neste espaço possivelmente estão configuradas tanto na subjetividade social familiar como individual, como o respeito ao outro, independentemente das diferenças raciais. “Nunca aconteceu na minha família, eles são brancos, mas não falam assim.” (Inventando Histórias).

A partir da análise construtivo-interpretativa das informações, foi possível construir visibilidade a produções subjetivas contraditórias de Arabela entre esses dois espaços – família e escola.

Os trechos também possibilitam pensar no tensionamento entre a subjetividade social e individual gerado pelas diferentes produções subjetivas que uma mesma pessoa traz acerca de um mesmo fenômeno. No caso de Arabela, produz simultaneamente diferentes sentidos subjetivos e configurações subjetivas sobre o mesmo fenômeno, as relações racializadas tanto para si como no espaço social escolar e familiar.

Ao trazer as possíveis configurações subjetivas de Arabela sobre relações racializadas geradas de modo distinto em dois espaços sociais diferentes, chamamos a atenção para a multiplicidade de configurações que integram a constituição identitária de uma pessoa. Algo que está para além de suas representações conscientes. Nessa perspectiva, os sentidos subjetivos e configurações subjetivas de Arabela sobre como elabora subjetivamente as relações racializadas não podem ser compreendidas a partir da análise de uma única experiência vivida pela criança, por mais que aparentemente esta tenha se configurado de modo mais estável. Pois “[...] toda experiência tem infinitas questões a serem percebidas [...]”, ela será sempre a organização atual de diferentes produções subjetivas geradas pela pessoa em diferentes momentos históricos de vida e diferentes espaços. Nessa proposição, os sistemas subjetivos individual assumem seu

desenvolvimento na ação do sujeito, o que dá a “[...] cor da experiência vivida [...]”, na qual aparece a relação inseparável entre o social e o individual (GONZÁLEZ, 2011, p. 35).

Outro ponto interessante visibilizado foi o fato de Arabela relatar que a menina da história não contou o ocorrido à família, embora chore ao chegar em casa. Aspecto muito semelhante ao que ocorreu com ela. Isto porque, quando associamos com as informações geradas por outro instrumento, o “Chapéu Curioso”, foi possível visibilizar novas produções subjetivas geradas entre o espaço social familiar e o escolar. Nos trechos gerados pelo diálogo propiciado pelo instrumento, Arabela expressa mais livremente como se sentiu em relação à agressão que sofreu na escola e porque não comunicou à família o ocorrido.

Chapéu Curioso: Quando fico triste na escola...

Arabela: quando me xingam, de feia e de chata, falam de mim.

Pesquisadora: Quem fala de você?

Arabela: Num tem aqueles meninos naquele dia que eu já ti falei: os boca suja. Eles me xingaram de gorda, feia, Jojô Todinho. Foi um dia triste. [olhos marejados, pausa, choro].

Pesquisadora: o que você fez?

Arabela: Nada! [Pausa]. Eu só encostei minha unha no rosto do Igor.

Pesquisadora: Isso já aconteceu de novo?

Arabela: [Balança afirmativamente a cabeça].

Pesquisadora: O que você fez?

Arabela: Deus me fez assim!

Pesquisadora: Você contou para os seus pais o que aconteceu na escola?

Arabela: [Balança a cabeça negativamente].

Pesquisadora: Por que não contou para os seus pais?

Arabela: Minha mãe vai ficar triste e brava, pode até fazer barraco! (Chapéu Curioso).

As informações levantadas reafirmam a proposição de que a experiência de racismo foi algo significativo para criança e que teve diferentes desdobramentos emocionais, nas relações sociais, tanto no contexto escolar como em família.

Na escola, Arabela gera recursos próprios de autodefesa, primeiro pela ação direta ao reagir fisicamente às ofensas. Depois, como processo singular de subjetivação, quando atribuiu ao Divino aquilo que ela não consegue explicar sozinha: o fato de ser discriminada pela cor: “**Arabela:** – Deus me fez assim!”. Esse conjunto de informações permitem considerar dois problemas que se imbricam nas discussões sobre a identidade étnica. O primeiro ponto destacado é que, ao buscar explicação para a situação vivida no campo divino, Arabela está expressando valores da subjetividade social dos espaços em

que atua. Por exemplo, no modo como a professora de Arabela tenta resolver os problemas de racismo que surgem em classe: “**Professora Lua:** Conversei com os alunos sobre respeito, amor e diferenças. Sempre passo uma história/vídeo sobre amizade, que é como plantar uma flor.”.

O segundo ponto remete à construção já elaborada de que a escola, efetivamente, não trabalha conteúdos voltados à valorização da cultura e identidade étnico-racial. E o tema das relações interpessoais entre as crianças é tratado apenas na perspectiva das diferenças, como inferioridade e diversidade de forma genérica, de modo que discussões sobre práticas racistas não fazem parte do conteúdo desenvolvido com as crianças. Arabela não dispõe, portanto, de informações elaboradas dentro do espaço social da escola que lhe permitam compreender o que realmente está envolvido nas ofensas que sofreu.

Já no contexto familiar, Arabela opta por não relatar o fato à família. Na experiência de resolver o conflito interno que a aflige, Arabela opta pelo silêncio a ter que reviver a situação emocional dolorosa, assim, não comenta com a família e nem comigo. O simples fato de não querer lembrar ou falar do problema que lhe causa dor e tensão sugere mal-estar emocional sobre o vivido (GONZÁLEZ REY, 2011).

As informações consideradas possibilitam a construção do **indicador de que Arabela não dispõe de recursos subjetivos gerados pelo estudo das relações étnico-raciais dentro do contexto escolar que lhe permitam compreender a violência sofrida. De modo que os processos de subjetivação de sua experiência remetem a explicação ao campo divino. “Arabela: – Deus me fez assim”.** Esse é um outro indicador que reforça o quão doloroso é para Arabela o processo de subjetivação de práticas racistas – o silenciamento – sobre o ocorrido e não querer falar sobre o assunto.

Na continuidade do diálogo, Arabela retoma a memória de um fato semelhante ocorrido três anos atrás ainda na Educação Infantil.

Arabela: Não tem a Gabriela e a Lana quando a gente estudava lá no Jardim? A Lana me xingava de “preta” e que meu cabelo era feio e puxou meu cabelo. Eu briguei com ela dentro do banheiro porque ela vivia me xingando e a gente rolou no chão do banheiro. A professora apareceu e brigou a com a gente. Eu fui pra casa e chorei muito e meu pai foi brigar na escola.

As informações trazidas permitiram o **indicador de que a discriminação racial já era algo subjetivado por ela dentro da subjetividade social escolar, na Educação Infantil.** Estes fatos emergem no momento atual como experiência significativa. As duas

experiências aparecem então imbricadas como produções subjetivas de modo relativamente estável. Para Arabela, a temporalidade parece não existir, sendo perceptível a sua tensão corporal ao descrever como se sentiu ao chegar em casa. Isto porque os sentidos subjetivos gerados em experiências passadas ressurgem amalgamados a novos sentidos subjetivos, emergindo como novas configurações subjetivas. Produções simbólico-emocional sempre atuais.

Outro fato relevante é que, nos dois casos, o racismo praticado pelas crianças foi ignorado pelas escolas e pelos professores regentes, o que sugere que as subjetividades sociais de ambas as escolas estão atravessadas por questões que não favorecem produções subjetivas entre o grupo de docente de valorização e enfrentamento a questões ligadas a relações interpessoais e racialidade. Sobre isso é significativa as informações da gestora e professora Lua da escola pesquisada ao relatarem como interviram sobre a situação de racismo vivido por Arabela.

Gestora: Resolvi com as crianças. Conversei com eles e expliquei que racismo era crime, que *bullying* não deve acontecer com ninguém. Chamei os pais deles para assinar um termo de ciência.

Pesquisadora: E a família de Arabela? O que falou sobre isso?

Gestora: Não comunicamos a família dela.

Pesquisadora: Por que não contaram aos pais?

Gestora: ... [Silêncio] (Dinâmica Conversacional – 19).

Professora Lua: Acho que o caso de racismo ocorreu uma única vez com Arabela. No mais são brincadeiras que as crianças fazem umas com as outras. (Dinâmica Conversacional – 8).

Professora Lua: Onde a discriminação acontece talvez pelo fato de que sempre aconteceu mesmo e por ser “comum”, “invisível”, “não notável”. Me sinto impotente para relatar o porquê dessas práticas serem reais ainda hoje. [Caderno de notas].

Professora Lua: Particularmente não acho que resolveu nada, pois fiquei surpresa com as palavras que os estudantes expressaram após a conversa com a gestão. Falaram que *bullying* é crime, e que se alguém xingar o outro é racismo e o pai ou a mãe vão presos. (Dinâmica Conversacional – 8).

Os trechos acima, no diálogo desenvolvido com a gestora e a primeira fala da professora Lua, **explicitam o indicador de omissão e exclusão da escola junto à família da criança no que se refere a situações de racismo. Possivelmente, este posicionamento da escola favoreceu produções subjetivas em Arabela que se configuram como silenciamento, a opção de não contar para a mãe sobre o ocorrido. Também reforça a proposição de que a subjetividade social se constitui por produções subjetivas individuais e grupais, configuradas como negação e silenciamento da existência de práticas racistas dentro do espaço social da unidade.**

O modo descompromissado com a forma como estão estabelecidas as relações interpessoais entre crianças negras e não negras dentro do espaço social da escola pode ser visibilizado no modo como são tratados os conflitos ligados ao racismo, segundo compreende a professora Lua. Em relação ao ocorrido com sua aluna Arabela, a professora não considera que o tema tenha sido tratado adequadamente. Todavia, curiosamente, esta não se implica na questão e transfere o problema, que do seu ponto de vista, é de responsabilidade da equipe gestora.

O modo como a professora Lua subjetiva seu papel em relação ao conflito que envolveu seus alunos sugere o **indicador de que a professora tem dificuldade em trabalhar questões problemáticas ligadas às relações racializadas e que não se implica no processo.**

O sofrimento produzido pelo racismo é vivido por Arabela de forma solitário, sem que os professores se deem conta como isso afeta a criança emocionalmente. Essa não percepção faz com que o assunto seja reduzido a apenas a falta de amor ou brincadeiras infantis sem muita importância.

Contudo, vale ressaltar que este não é um problema menor, não é brincadeira de criança, mesmo que pareça corriqueiro. Tais situações, quando naturalizadas e não problematizadas, desdobram-se em graves problemas para constituição identitária da criança negra, porque nestes processos há a potencialização de experiências negativas. A pessoa negra exposta a práticas racistas produzirá sentidos subjetivos que emergirão configurados, como sofrimento emocional, negação de pertença racial, baixa autoestima e outros, interferindo sobre o modo como ela compreende e se relaciona em ambientes multirracializados (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Em um outro momento, ainda relatando vivências de racismo, as informações trazidas pela participante corroboram com o indicador também levantado anteriormente²⁴, de que possivelmente esta experiência do racismo sofrida está se configurando para Arabela como sofrimento emocional silencioso.

Chapéu Curioso: O que me deixa com raiva... [frase 3].

Arabela: Tia, a Sabrina às vezes é minha amiga, às vezes ela fala pra meninas não conversar comigo.

Pesquisadora: O que você faz?

Arabela: Fico triste, conto pra professora. *Fico triste, sozinha, com raiva, choro no banheiro.* Eu fico com raiva quando a Sabrina grita comigo, não deixa ninguém brincar de outra coisa. É porque, tia, a Sabrina se acha a doninha da escola, ela se acha! Na hora que ela fica com raiva, ela fala do meu cabelo, de

²⁴ Vide p. 107.

mim, não me dá lanche. *Não conta para ninguém*, tia. Eu dou lanche pra ela, mas ela não dá pra mim. *Fala que preto não presta. Fico triste*. [Chapéu Curioso].

Novamente, tristeza, dor emocional e choro aparecem nos trechos de diálogo com Arabela, associados a práticas racistas por parte dos colegas de classe, neste caso, a sua melhor amiga. Mais uma vez o silenciamento surge como estratégia para com os sentimentos conflituosos entre o amor que sente pela amiga e a tristeza por sentir-se discriminada. “Não conta para ninguém tia”. (Chapéu Curioso, frase 3). Os recortes “Fico triste”, “sozinha”; “com raiva”, “choro no banheiro” e “Não conta para ninguém, tia” são trechos de informação que possibilitam sustentar que os processos de subjetivação favorecidos pelo racismo estão configurados para Arabela como algo que lhe provoca dor, e que é preferível ser silenciado.

Nesse momento da construção-interpretativa, trazemos as proposições de Souza (1983) sobre o sofrimento emocional provocado por práticas racistas imputadas a pessoas negras. Algo potencializado pelo silenciamento imposto socialmente, em que a negação da existência de racismo no Brasil é discurso recorrente, e isso interfere na construção da autoimagem da pessoa negra, provocando danos a sua autoestima.

Já González Rey considera que a forma como a pessoa produz subjetivamente uma vivência e a relação disso com a constituição da sua autoimagem podem ser compreendidos como produções subjetivas singulares ligadas à constituição da autoestima do indivíduo. A autoestima, para o autor, por sua vez, está relacionada às emoções e aos processos simbólicos que o indivíduo produz sobre si. O que leva à constituição de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que participarão de sentidos subjetivos atuais gerados na experiência vivida. Assim, uma produção subjetiva sobre a autoimagem, configurada como baixa autoestima, não pode ser analisada de modo isolado, mas como processo configuracional constituído por sentidos subjetivos gerados em diferentes momentos históricos e em diferentes espaços sociais (ROSSATO, 2009).

Portanto, quando propomos a discutir racismo em imbricamento com o sofrimento emocional para Arabela, queremos ressaltar alguns estudos que apresentam o sofrimento emocional silencioso e silenciado pelo social como um dos mais graves problemas do racismo (FANNON, 2008; VEIGA, 2019; BENTO, 2011; CAVALLEIRO, 2006; SOUZA, 1983).

O conjunto de indicadores possibilita construir a **hipótese de que na dinâmica institucional em que se organizam as escolas são favorecidos processos subjetivos**

individuais, que, no caso de Arabela, configuram-se como o seu silenciamento decorrente de sofrimento emocional gerado em vivências de ofensas racistas. Ainda explicitam que na subjetividade social da escola atravessam crenças, valores, temores que configuram como dificuldades da professora e equipe gestora para o enfrentamento dessas situações conflituosas. São processos configuracionais individuais e grupais que trazem em comum a crença de que combater o racismo praticado pelas crianças de modo mais efetivo é algo para além de suas possibilidades como docentes.

Nesse momento, retomamos o foco da família, problematizando o fato de Arabela não ter relatado aos pais sobre a violência racista sofrida.

Chapéu Curioso: Quando fico triste na escola... [frase 2].

Pesquisadora: Você contou para os seus pais o que aconteceu na escola?

Arabela: [Balança, negativamente].

Pesquisadora: Por que não contou para os seus pais?

Arabela: Minha mãe vai ficar triste e brava pode até fazer barraco.

Dois pontos merecem atenção nesses trechos de informação. Primeiro, a opção pelo silêncio. Isto possivelmente aparece como nova zona de subjetivação da experiência, de racismo, algo já vivenciado por ela. É interessante observar que na situação anterior na outra escola²⁵ ela comunicou à família. Sobre a capacidade de a pessoa abrir novas alternativas para lidar com problemas de teor semelhantes aos já vividos, mesmo que não haja nesta ação consciente e reflexiva sobre isso, é algo possível. Segundo propõe González Rey (2011), o processo afeta a própria capacidade da pessoa de sentir emoções de desconforto, o que favorece novas produções subjetivas que emergirão como novas configurações subjetivas, abrindo novas zonas de subjetivação. Assim, a ação, o comportamento de silenciar-se surge para Arabela como recurso importante para o curso de novas produções subjetivas.

O outro ponto a ser destacado é o fato de Arabela usar como desculpa para não ter contado à mãe a possibilidade de que esta poderia, além de ficar triste, ir à escola “fazer barraco”. Essas colocações sugerem que a família de Arabela não é alheia ao que acontece com a criança quando o tema é racismo praticado na escola.

Referendando essa proposição, retomamos o relato de Arabela do ocorrido três anos atrás na Educação Infantil. Naquela ocasião, ela comunicou à família, e seu pai foi

²⁵ Vide p. 107.

à escola em defesa da filha. Contudo, o que chama a atenção aqui não é o fato de a família ter ido à escola, mas o modo como Arabela subjetivou essa situação: **Arabela:** “Eu fui pra casa e chorei muito e meu pai foi brigar na escola.” (Chapéu Curioso – Frase 2).

Para Arabela, a atitude do pai foi subjetivada não como defesa, mas como algo reprovável para o ambiente escolar. Brigar na escola, mesmo que por ofensas racistas, desde cedo, é ensinado à criança negra como sendo algo “feio”, “ruim” e que deve ser combatido (FAZZI, 2004; CAVALLEIRO, 2006). Ao mesmo tempo, a escola não desenvolve nenhuma estratégia de defesa da criança, de modo que para a criança negra qualquer ação efetiva que não seja o silêncio é subjetivada como algo negativo.

Nada indica que a família trataria o fato com violência, assim como não aconteceu no passado quando o pai de Arabela procurou a escola, que na ocasião atuou de forma firme em defesa filha, mas não com excesso. No caso de Arabela, talvez a presença da família na escola também pode ter sido subjetivada como exposição social vexatória ainda maior, algo desagradável para uma criança que já vivenciou experiências de constrangimento pelo olhar avaliativo do outro social. Desta maneira, cabe a construção de que a percepção que a mãe iria à escola para fazer “barraco” está relacionada ao modo como a própria Arabela subjetivou a experiência anterior e como subjetiva atualmente a situação vivida.

Os trechos relativos à família permitem o **indicador de conflito, tensão e contradição no modo como Arabela subjetiva a experiência de racismo nos dois espaços: família/escola. Isto porque, embora a família apareça para a Arabela como fonte de apoio emocional, a força da subjetividade social da escola atua de modo oposto, favorecendo à criança produções subjetivas que emergem configuradas como crença de que a presença dos pais na escola em sua defesa é algo ruim, negativo.** A instituição escolar tem sistematicamente negado a existência do racismo, desdobração da cultura do mito da democracia racial. Desta maneira, ações em defesa da vítima contra atitudes racistas dentro do espaço escolar são ignoradas. E quando há reação por parte da criança ou da família em busca de direitos, estas são tratadas como algo inapropriado, assim, muitas famílias sequer são informadas sobre as situações conflituosas e quando chegam a ir à escola, não são acolhidas e respeitadas nos seus direitos.

Portanto, a articulação entre indicadores permite construir a **hipótese de que Arabela vivencia práticas racistas dentro do contexto inter-relacional do coletivo de crianças da escola. Espaço social este onde simultaneamente o racismo tem sido**

negado, invisibilizado, normalizado e silenciado, como já discutido anteriormente nas construções sobre a subjetividade social da escola. Possivelmente, as vivências de Arabela dentro do espaço escolar favorecem a ela produções subjetivas que estão se organizando como configurações subjetivas relativamente mais estáveis, emergindo fluídas e processualmente como sofrimento emocional silencioso a despeito de sua pouca idade. Ao mesmo tempo, novos processos de subjetivação da experiência surgem como novas zonas de subjetivação, alternativas para lidar com conflitos e tensões entre subjetividade individual e social. Todavia, a constituição configuracional identitária de Arabela, como é próprio da subjetividade, não ocorre isolada apenas a partir das relações constituídas na escola, mas em constante processo recursivo e tensional em que os diferentes espaços sociais se imbricam – neste caso em análise, até aqui família e escola – colaborando juntos, mesmo que de modo contraditório, na geração de sentidos subjetivos e emergência de configurações subjetivas identitárias étnico-racial da criança.

Construir visibilidade sobre processos configuracionais de constituição identitária étnico-racial de Arabela a partir do lugar social que ela acredita ocupar em sala de aula foi também importante referência para a construção teórica desta pesquisa. Nesta perspectiva, retomamos a um dos objetivos específicos dessa investigação que é “compreender configurações subjetivas constituintes da subjetividade social da sala de aula que atuam na constituição de identidade étnico-racial da criança”.

Nesse sentido, interessou-me como pesquisadora compreender normas de convívio social configuradas na subjetividade social de sala de aula. A proposta era visibilizar múltiplas configurações subjetivas grupais e individuais imbricadas neste espaço social que permitissem compreender processos favorecedores de produções subjetivas identitárias em Arabela dentro desse espaço inter-relacional.

No jogo Brincando de Arquiteta, a estudante foi convidada a reproduzir em uma pequena maquete a organização da sala de aula.

Figura 3: Brincando de Arquiteta



Fonte: A autora

O jogo resultou no seguinte diálogo com Arabela sobre seu trabalho:

Pesquisadora: Muito bem arquiteta Arabela, me conte o que você construiu.

Arabela: Eu desenhei do lado de cá onde sentam as meninas, e do outro lado os meninos. [Linha pintada de preto]

Pesquisadora: Por que você acha que a sala é organizada desse jeito?

Arabela: Foi a tia Lua. Porque as meninas são educadas, fazem tudo direitinho e os meninos bagunceiros, aí sentam do outro lado. Mas, tia, é muito apertado! Quando eu tento sair todo mundo tem que levantar. Não dá pra gente andar.

Pesquisadora: Você já disse isso para a Lua?

Arabela: Eu não!

Arabela: Eu sento perto da professora Lua, da Sabrina, Heliane e Fiona.

Pesquisadora: Esses dois aqui sentam separados por quê?

Arabela: São aqueles boca suja que me xingaram, num dia que você ainda não estava aqui. Eles são bagunceiros.

Pesquisadora: E o que aconteceu?

Arabela: É uma história triste.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você quer contar desse desenho? O que significam essas linhas que ligam esses meninos a você e à professora?

Arabela: [risos] É o telefone sem fio. São as coisas que a gente fala no ouvido do outro. [Brincando de Arquiteta].

Na maquete produzida por Arabela, onde se representa na cor rosa claro, aparece a organização da sala de aula segundo o modo como ela subjetiva as relações interpessoais estabelecidas com alguns colegas da turma – a professora e o lugar que acredita ocupar neste espaço social. É interessante observar que, conforme verbalizado por ela, aparecem na imagem as amigas mais próximas e a professora ao lado de Arabela. Mais afastados do grupo, duas outras crianças, os “bocas sujas”, os meninos que a agrediram com os xingamentos racistas.

O diálogo sobre a maquete elucida algumas questões: primeiro quanto aos vínculos afetivos estabelecidos por Arabela em classe. Além das meninas com quem naturalmente ela tem amizade e por isso fortes vínculos afetivos, aparecem também os dois garotos. Todavia, um olhar mais atento e a própria explicação que ela dá para o afastamento dos dois do restante do grupo sugerem como estão estabelecidos os vínculos afetivos entre ela e essas duas crianças.

Embora Arabela justifique que o afastamento das duas crianças foi organizado pela professora, porque os meninos são bagunceiros, o desenho também apresenta uma linha de separação entre ela e os meninos. Ao mesmo tempo, Arabela desenha linhas ligando-a aos meninos, e ela e os meninos ao ouvido da professora, possivelmente fazendo alusão ao ocorrido. Isso sugere que as duas crianças ainda mantêm forte vínculo emocional com Arabela, embora de cunho diferente do que mantém com amigas, neste caso, de antagonismo. É perceptível a força da emocionalidade atravessando a relação com os dois colegas. O que sugere o grande tensionamento gerado em Arabela como decorrência da violência vivida.

Arabela: Num tem aqueles meninos naquele dia que eu já te falei: os boca suja. Eles me xingaram de gorda feia, Jô Jô Todinho. **Foi um dia triste.** (Chapéu Curioso).

Analisar o desenho e os diálogos desenvolvidos com Arabela permite o **indicador de que o espaço configuracional da sala de aula, segundo subjetivado pela criança, está organizado pelas relações afetivas que ela estabelece com alguns colegas. Tanto a imagem como o diálogo visibilizam como a emocionalidade atravessa a subjetividade de Arabela, de forma tensionada e contraditória com amizade pelas amigas e antagonismo pelos dois meninos que a agrediram. Nos dois casos, expressões simbólico-emocionais emergem configuradas orientando o modo como Arabela atua em classe no estabelecimento de vínculos afetivos e na exclusão daqueles com quem não quer se relacionar.**

Outro aspecto interessante a ser destacado é a própria organização de sala de aula, segundo minhas observações. De fato, Arabela tem razão, a professora polariza a classe entre blocos sob o pretexto de maior controle da turma. Todavia, essa forma de organização favorece uma configuração singular, na qual há pouco espaço de trocas entre as crianças no campo das relações interpessoais e dificulta a execução de atividades coletivas e colaborativas. De modo geral, a sala está dividida em três blocos: o grupo de Arabela à frente da classe, o grupo intermediário e as duas crianças afastadas da turma ao fundo da sala.

Professora Lua: A turma é muito difícil, muito agitada com diversas ocorrências de agressividade entre os alunos, sejam verbais ou fisicamente. [...] No começo foi mais difícil, mas ainda há problemas, já pensei em desistir, penso ainda! (Dinâmica Conversacional 8).

Sobre essa configuração singular da sala de aula constituidora de relações que ali se estabelecem e de sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais, Tacca (2006, p. 61) argumenta que:

Se na sala de aula vivencia-se a dinâmica das relações sociais, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos em diferentes papéis e posições em que, na trama interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade. Ali acontecem importantes vivências e experiências que causam impacto no sujeito [...].

A própria subjetividade social da sala de aula configura-se, então, como espaço social subjetivado perpassado por produções subjetivas individuais geradas em outros espaços – família, Igreja, mídia e sociedade; e na vivência de outros fenômenos sociais. Assim, a subjetividade social de sala de aula não é algo que está fora das pessoas que atuam neste espaço ou mesmo que seja comum a todos que experienciam o vivido, mas que se organiza como produção subjetiva singular para cada um (MUNIZ, 2015).

A configuração da sala de aula permite o **indicador de que este espaço pareça limitar a dinâmica de fluidez das relações interpessoais entre as crianças e com a própria professora. O que favorece a Arabela subjetivar a organização deste espaço a partir de valores sociais, morais entre educados e mal-educados, disciplinados e bagunceiros, organizados e desorganizados, bons e maus.**

Outro instrumento que possibilitou visibilizar o modo como estão configuradas as relações sociais para Arabela em sua sala de aula foi o Corpoema, combinamos com Arabela e Maria recitarmos o poema de Cecília Meireles: “As meninas” para a turma. No

dia combinado, Arabela trouxe uma roupinha diferente para usar e veio com o cabelo penteado com um laço de fita. Estava radiante de alegria. Na hora da apresentação, ela me abraça pela cintura, cai em choro desesperado e diz que não iria participar. Tivemos dificuldades em convencê-la a entrar na sala de aula e apenas assistir à apresentação do poema feito por Maria.

Mais tarde, em conversa com Arabela sobre o ocorrido e a escolha de sua personagem Arabela, embora não justifique sua recusa em participar da atividade, as informações levantadas a seguir ampliam a visibilidade sobre como Arabela elabora subjetivamente suas experiências emocionais na perspectiva da racialidade.

Pesquisadora: Arabela, por que você não quis participar do teatro?

Arabela: Não sei! Mas achei muito legal.

Pesquisadora: Por que você escolheu ser Arabela?

Arabela: Porque ela é bela.

Pesquisadora: Como é uma menina bela?

Arabela: É uma menina bonita, branca de cabelos grandes e legal.

Pesquisadora: Você conhece alguma menina assim?

Arabela: [pensa por vários minutos] a Sabrina.

Pesquisadora: O que tem a Sabrina?

Arabela: Ela é linda! Mas às vezes se acha.

Os trechos acima apontam o imbricamento de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que possivelmente colaboraram para a constituição da autoimagem de Arabela a partir da comparação que ela mesma faz de si com as amigas, em particular a Sabrina, que segundo Arabela é bonita por ser branca e ter cabelos longos, como a Arabela do poema.

Há nas informações levantadas **o indicador de contradição e tensionamento entre as produções subjetivas de Arabela sobre o modo como se vê, como se percebe: uma menina negra** (GONZÁLEZ REY, 2017). Tensionamento gerado no confronto do individual com o social, no que é apresentado para Arabela como o modelo idealizado de beleza, algo estavelmente configurado na subjetividade social: a beleza branca e um lugar social ocupado pela branquitude.

A própria identificação com a personagem Arabela sugere esse tensionamento, ao mesmo tempo que ela escolhe para si ser Arabela, segundo ela por ser bela, quando questionada sobre o que significa esse “ser bela”, a criança não se inclui no modelo de beleza e cita a amiga Sabrina. Para Arabela, é Sabrina, a amiga branca, a representante dessa categoria de beleza. São produções subjetivas de Arabela geradas a partir da relação

da criança negra com a cultura que privilegia e enfatiza a beleza branca como superior, ao mesmo tempo que trata como inferior o fenótipo negro (GOMES, 2003; SANTIAGO, 2014).

Compreender a força do social na relação de Arabela com suas colegas é fundamental para entender as relações racializadas que se imbricam nas produções subjetivas de Arabela na forma como se vê e se relaciona com os colegas. Isso fica mais evidente no decorrer do processo investigativo, quando a sua participação na pesquisa começa a ser tensionada pelas três coleguinhas brancas mais próximas. Nesse sentido, vale destacar que embora o social não determine a forma como cada pessoa subjetiva uma experiência, a força da subjetividade social histórica e culturalmente constituída não deve ser ignorada. (GONZÁLEZ REY, 2012a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Assim, quando Arabela reconhece a estética de Sabrina como bela e quando compara consigo mesma, está imbricado também outros elementos nessa relação marcada pela branquitude – lugar de vantagens simbólicas e materiais (BENTO, 2014), conceito já discutido com fundamentação teórica neste estudo e que possivelmente atravessa as relações entre Arabela e suas amigas, favorecendo a forma como ela se vê, se sente e como subjetiva o lugar que ocupa dentro desse grupo.

Todavia, Arabela também transita em outro espaço, a família, nesse sentido, retomamos um dos objetivos específicos traçados nessa pesquisa que foi “compreender a relação familiar na constituição identitária da criança”.

Nessa perspectiva, o núcleo familiar de Arabela é em sua maioria composta por pessoas brancas. Aparentemente a família está configurada para ela como espaço protetivo e acolhedor. Um exemplo de como a configuração da identidade étnica de Arabela é valorizada nesse espaço familiar majoritariamente branco pode ser visibilizada no diálogo “Conversa entre Bonecas”, em que Arabela confidenciou que embora tenha trazido para a escola uma boneca branca, o seu desejo era ter um bebê tipo *reborn* negro. No caso de Arabela, o seu bebê *reborn* era branco de olhos azuis. Sobre isso ela narra:

Arabela: Tia, o meu bebê foi um presente do meu pai. **Ele queria me dá uma boneca negra igual a mim.** Tia, as bonecas *reborn* negras são muito caras, então ele comprou a branca mesmo. Mas, meu sonho é ter uma bebê pretinha. **Minha mãe disse que um dia eu vou ter uma.** Eu queria muitas bonecas negras iguais a suas (Conversa entre Bonecas).

Nesse espaço familiar, a criança é identificada como alguém bonita e seus traços étnicos e estética negra são valorizados. Inclusive por outros membros da família, além

dos pais. Arabela subjetiva está experiência dentro do contexto familiar como carinho, cuidados e valorização de sua estética.

Arabela: A minha madrinha, ela cuida do meu cabelo. Faz penteados.

Arabela: A minha mãe me chama de meu “bebê pretinha”. (Conversa entre Bonecas).

Esses trechos possibilitam visibilizar que, dentro do contexto da família, Arabela subjetiva a sua identidade étnica a partir da identificação com seu grupo étnico negro, o que permite **o indicador de o contexto familiar de Arabela valorizar suas características e estética racial negra ao ponto de ela expressar sobre as características étnica com afeto e positividade e desejar ter uma boneca com a mesma estética.**

Nesse momento, consideramos ser importante destacar que os conflitos raciais que ocorrem no espaço social escolar, o lugar da branquitude, referenciados pelas crianças, no caso deste estudo por Arabela, são valores culturais e históricos imbricados na subjetividade social que se relacionam com a constituição subjetiva individual identitária das crianças negras. Por isso, não podem ser interpretados como produção subjetiva descolada de todo aparato histórico e cultural que constitui a trajetória dos povos negros e não negros na sociedade brasileira.

Nessa direção, foram inúmeras as situações em que observei os tensionamentos entre Arabela e suas amigas brancas nas disputas de brinquedos, nos gritos e nos xingamentos proferidos de ambos os lados ou mesmo quando confrontada com situações em que se sentia obrigada a escolher participar das atividades propostas para pesquisa ou ficar com as colegas. Principalmente quando eram atividades que valorizavam a cultura negra, como por exemplo, na oficina de Abayomi, boneca africana feita de nós em retalhos.

Figura 4: Boneca Abayomi



Fonte: A autora

Ainda em vários momentos de observação participante em sala de aula, verifiquei a relação aparentemente conflitante entre Arabela e as amigas brancas, que em muitas ocasiões a tratavam com certo desprezo (caretas, chacotas). Era possível perceber em Arabela certas atitudes de submissão, talvez essas relações estivessem configuradas pelo sentimento de subordinação ou mesmo silenciamento em Arabela.

Nessa direção, a professora traz no instrumento Caderno de Notas o seguinte depoimento que corrobora com minhas reflexões:

Professora Lua: Eu sempre achei Arabela bem empoderada. Mas não tinha um olhar adequado para reconhecer que os conflitos com ela e as outras colegas tinham como maior causa a manipulação. Diária, onde fazia com que Arabela se prendesse às “normas para ser minha amiga”. A estudante me queixava de desavenças, mas eu não percebia a causa do problema. (Caderno de Notas).

Outro trecho de informações permite visibilizar o imbricamento entre relações racializadas e a aparente subordinação de Arabela.

Arabela: Tia, a Sabrina às vezes é minha amiga, mas às vezes ela fala pra meninas não conversar comigo. Fala do meu cabelo. Fico triste, conto pra professora, fico triste, sozinha, com raiva e choro no banheiro. (Chapéu Curioso).

O trecho em destaque aponta como Arabela subjetiva sua relação com a amiga, sugerindo contradição. Ao mesmo tempo que define Sabrina como sua amiga, Arabela também identifica-a como uma das crianças que a agride com ofensas racistas. Todavia, diferentemente do que ocorreu com os meninos quando ela reage fisicamente, no caso de Sabrina, Arabela parece impotente ao lidar com os conflitos internos gerados pelas

atitudes da “amiga”, configurados como tristeza, choro, sentimento de solidão e raiva. Contudo, a última expressão simbólico-emocional citada, a raiva, aparece como importante indicador de que Arabela, apesar da aparente atitude de subordinação na relação, não é passiva as atitudes de Sabrina. Ficar com raiva denota indignação, reação, crença de que aquilo é algo que a afeta e que é errado e injusto.

A construção teórica construída até esse momento, pela coerência entre indicadores, permitem construir a **hipótese de que Arabela vivencia na escola experiências racializadas em que a subjetiva algumas de suas vivências a partir de valores constituídos histórica e culturalmente na subjetividade social, como por exemplo, o ideal de beleza branca, produzindo “fraturas” em sua autoimagem e favorecendo a geração de sentidos subjetivos que emergem configurados subjetivamente como percepção distorcida da sua identidade étnica e crença de que ser negro e algo feio. Neste momento, simultaneamente, a subjetividade de Arabela é tensionada pelo contraditório, já que no contexto social familiar ela é vista como uma criança bonita. Assim, Arabela, ao contrariar o normatizado, escolhe a personagem Arabela para representá-la porque é bela. Também foi possível identificar o tensionamento na relação com amiga Sabrina e sua aparente atitude de subordinação, mas as expressões configuradas nesta relação, em especial a raiva, propõe que Arabela não é passiva na relação.**

No instrumento “Chapéu Curioso”, trago as informações de como Arabela respondeu às seguintes complementações de frases:

Chapéu Curioso: Se eu fosse um animal... (Frase 27).

Arabela: Queria ser o Pantera Negra, o rei! Não tem a irmã do Pantera Negra, ela é uma princesa. [...]Ela tem superpoder, ela é inteligente, corajosa, engraçada, cientista.

Pesquisadora: Você parece com ela, então?

Arabela: Não pareço nada! Ela é linda, magra, feliz. Só queria parecer...

Frase (9): **O que eu mudaria em mim...**

Arabela: Eu faria uma cirurgia e tirava a barriga, eu tô muito gorda! [Risos].

Frase (26): **Se eu fosse uma princesa da Disney...** [neste tópico apresentei uma imagem com princesas da Disney – Apêndice nº 2].

Arabela: Eu seria a Moana, ela é linda, tem cabelos cacheados, ela é corajosa! (Chapéu Curioso).

As informações levantadas no “Chapéu Curioso” trazem elementos importantes sobre como está configurada sua identidade étnico-racial a partir da referência e autoidentificação com personagens negros criados pela indústria cultural do cinema que

encarnam uma representatividade positiva de pertença racial, como o Pantera Negra, primeiro herói negro da Marvel, com sua irmã, uma princesa negra. Como também a princesa da Disney Moana, que tem cabelos com características afro iguais aos seus.

Nesse sentido, as respostas de Arabela reforçam o indicador já levantado anteriormente²⁶ de que os sentimentos de pertença racial, cujas referências positivas sobre sua estética negra, são produções subjetivas geradas nas vivências em outros espaços sociais também fora do contexto escolar. Isso nos possibilita conjecturar que seu processo de identificação e pertencimento racial não está somente no reconhecimento do fenótipo, estética corporal, mas também na identificação e afirmação de posição social, valores, qualidades pessoais das personagens negras “herói, rei, princesa, cientista, inteligência, ser engraçada, feliz, ter superpoder” (Chapéu Curioso).

Assim, a representatividade étnica, visibilidade, valorização estética, respeito e reconstrução de narrativas positivas sobre os povos e culturas negras são elementos basilares na constituição identitária dessas pessoas e também componente essencial na política educacional e curricular voltada à educação das relações étnico-raciais, tanto para crianças negras como para crianças brancas (ALGRAVE, 2004; SOUZA, 2016).

Retomando as informações do instrumento “Chapéu Curioso”, outro ponto que referenda os indicadores de que Arabela tem referências positivas sobre sua autoimagem como negra fora do contexto da escola está na resposta que dá ao “Complemento de Frase” (nº 9) quando questionada sobre o que mudaria no seu corpo. Em sua resposta ela não faz referência direta às suas características étnicas, como cabelo, nariz ou cor da pele, mas apenas à sua barriga. Isso sugere que suas características étnicas realmente não são algo que lhe incomoda, o que nos remete ao que González Rey (2012a) defende ao discorrer sobre identidade. Para o autor, a “[...] identidade passa pela construção reflexiva do sujeito em espaços que têm sentido para ele [...]”. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 159). Portanto, quando Arabela deseja como mudança corporal diminuir o tamanho da barriga, e não retirar algumas de suas características identitárias étnicas, **possibilita-se pensar o indicador de pertencimento étnico-racial.**

Desde o início da pesquisa, Arabela chamou-me a atenção pela recorrência em que ela se representava nos desenhos com as características negras, tais como a cor da pele e o cabelo, e sempre enfatizou que se parecia com sua mãe, uma mulher negra. De acordo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, essa figuração subjetiva que

²⁶ Vide p. 119.

desdobra do relacionamento com a mãe representa uma fonte de sentidos subjetivos que possivelmente se desdobram em novas configurações subjetivas que emergem na referência positiva de sua autoimagem como menina negra.

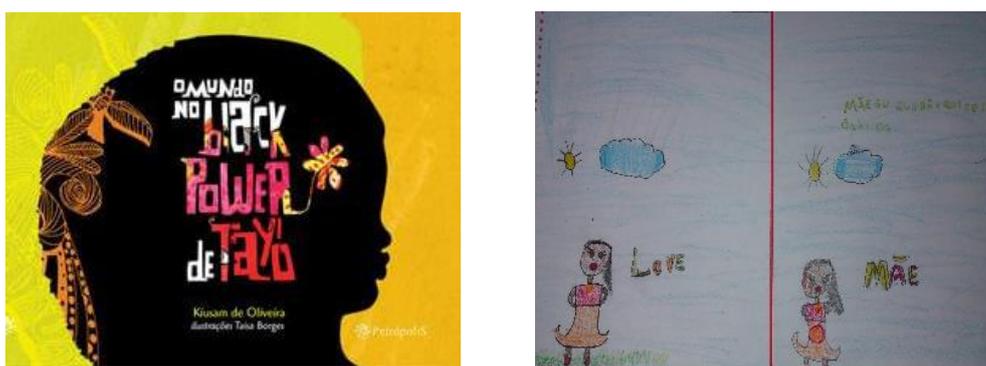
Nas diversas atividades propostas no instrumento “Baú de Histórias”, Arabela optou por escolher histórias em que a figura materna assumiu um papel central, como podemos conferir no trecho de informações em que narra e comenta sobre seus desenhos:

Arabela: Tia, essas duas histórias parecem comigo e minha mãe.

Pesquisadora: E como vocês são?

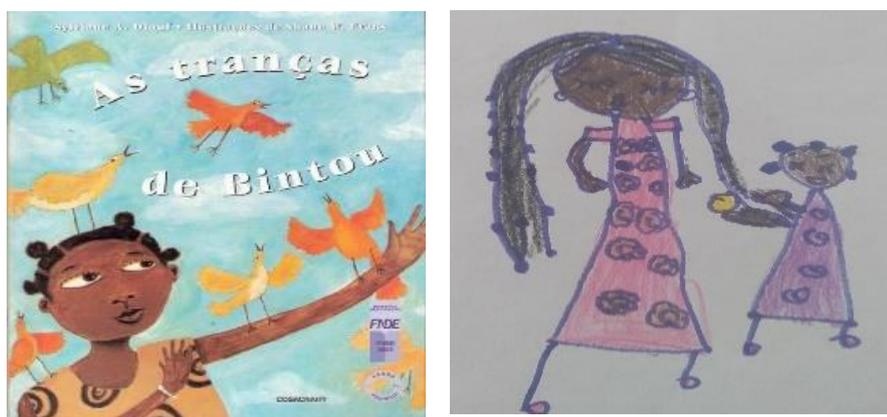
Arabela: Lindas, poderosas, sabem de muitas coisas! (Baú de Histórias).

Figura 5: Capa do livro *O cabelo Black Power de Tayo*/Desenho de Arabela e a mãe



Fonte: A autora

Figura 6: Capa do livro *As tranças de Bintou*/Desenho de Arabela e a mãe



Fonte: A autora

Reforça-se aqui o **indicador de que a qualidade das relações constituídas nos espaços de atuação da pessoa atua como favorecedor da geração de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que servirão como referência para o modo como ela se vê e se sente dentro do espaço social.** No caso de Arabela, o vínculo afetivo

com a mãe tem grande valor para sua constituição identitária, sua mãe é “linda, poderosa e que sabe muitas coisas.” E o destaque é que as duas, mãe e filha, são representadas nos seus desenhos não só com a pele negra, mas só com características étnicas.

Outra vez reforçamos aqui o contraditório que caracteriza a subjetividade individual tensionada pelo social nos diversos espaços sociais de atuação da pessoa. Assim, em concordância com González Rey sobre a complexidade da subjetividade humana como um processo “contraditório e não linear” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 81), afirmamos que mesmo dentro de um espaço social onde a estética negra é valorizada, como pôde ser visibilizado no contexto familiar, Arabela não deixa de produzir subjetivamente sobre suas características étnico-raciais, sentidos subjetivos gerados a partir da relação com o social amplo, no caso desta pesquisa, a escola. Processos de subjetivação singulares nos quais se imbricam valores históricos e culturais ligados a uma estética corporal e capilar branca que nega e inferioriza as características étnicas negras, como corporeidade, cachos, textura e volume dos cabelos, como desvaloriza e silencia conhecimentos ancestrais, “sabem muitas coisas”.

Esse tensionamento da subjetividade de Arabela pode ser visibilizado em alguns trechos de informações trazidas por ela durante os diálogos desenvolvidos no percurso da pesquisa. Um destes se relaciona com o descontentamento com o cabelo:

Chapéu Curioso: Quando eu fico feliz ... (Frase 20).

Arabela: Quando eu tô alegre. Várias coisas, brincar, fazer aniversário. Eu tô juntando dinheiro no cofre pra mim arrumar o meu cabelo, porque o meu cabelo quando não tá molhado fica solto, fica muito alto e não fica baixo, não fica! Não gosto! Vou pedir pra minha mãe levar no salão da mulher para passar uma coisa no meu cabelo.

Querer baixar o volume do cabelo sugere como Arabela é tensionada pela subjetividade social que valoriza a estética branca, em que o “bom” é o cabelo de textura lisa, e “ruim” é o cabelo de textura crespa. Considerando o significado cultural das palavras “bom” e “ruim”, não é difícil entender por que a criança negra rejeita o seu cabelo. Há um processo de disputa de representatividade positiva sobre a estética do cabelo crespo em choque com a força da indústria comercial, que dispõe por um preço acessível diversos produtos, recursos tecnológicos e de *marketing* com propagandas sobre o fetiche das vantagens estéticas com alisantes e chapinhas. Esse processo tensionador sugere como a subjetividade social configura a estética negra²⁷.

²⁷ Ver vídeo “Das Raízes às Pontas”.²⁷ Documentário (2015) ganhador do troféu Câmara Legislativa – categoria melhor filme pelo Júri Popular no 49º Festival de Cinema de Brasília. Traz a discussão sobre a

Os trechos destacados permitem considerar o **indicador de que Arabela vive sua experiência de ser uma criança negra de modo contraditório. Possivelmente contradições geradas a partir de sentidos subjetivos constituídos na relação com o social em que o cabelo afro é definindo como “ruim” e/ou um modelo a ser rejeitado. Dessa forma, uma opção bem acessível na sociedade para resolver o “problema” e/ou “incômodo” que representa o cabelo crespo é a cultura do alisamento.**

As produções subjetivas de Arabela na perspectiva étnico-racial, quando consideradas em relação ao contexto escolar, dão outra direção à construção interpretativa deste trabalho. Possivelmente, as vivências, neste contexto, estão configuradas como baixa autoestima, de modo que ela, às vezes, relaciona algumas ações, mesmo quando nada tem a ver com a questão racial, a atitudes de racismo por parte das pessoas. Exemplo disso foi o áudio que ela fez, e a sua mãe me enviou, no qual ela tenta justificar para si por que a professora não havia mandando atividades escolares para ela.

Mãe: Professora, essa semana aconteceu uma coisa [que] tem me preocupado e decidi te contar. A professora de Arabela toda semana manda as atividades e corrige de todo mundo, mas quando chega nas atividades de Arabela ela não corrige. Isso tem deixado Arabela muito chateada. Ontem ela veio me perguntar se era por que ela era negra. Para ela a professora a trata diferente por causa da cor. Estou percebendo que ela está crescendo e isso está aparecendo mais!

Pesquisadora: O que te preocupa?

Mãe: Ela não se aceita do jeito que é. (Mensagem de WhatsApp em 23/06/2020).

As produções subjetivas de Arabela, segundo pôde-se inferir pelo relato da mãe, sobre sua identidade racial quando consideradas no contexto da escola e na relação com a professora, emergem como configurações subjetivas organizadas pela crença de ser tratada de modo diferente pela sua cor, por ser negra. O trecho permite propor o **indicador de que para Arabela a escola é um espaço social de subjetivação onde a sua cor é motivo de discriminação, e isto se desdobra inclusive no modo como ela acredita ser vista e tratada pela professora.**

Nessa direção, compreender a identidade étnico-racial de Arabela como configurações subjetivas é visibilizar diferentes modos de organizações de produções subjetivas. Para González Rey, a “[...] identidade é uma produção de sentidos subjetivos em relação aos processos e fatos que, um determinado contexto, nos reafirmam quem

valorização do cabelo natural no processo de pertencimento, empoderamento e enfrentamento do racismo, uma atitude construída inicialmente na família. A história é de Luiza, 12 anos, filha da pesquisadora deste trabalho. Disponível em: <https://vimeo.com/243675623>.

somos [...]” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 90). Porém, a constituição de configurações subjetivas identitárias, como propõe o autor, não é um processo geral, mas depende de como cada pessoa subjetiva as experiências em diferentes contextos e como estes colaboram imbricadamente neste processo.

Analisar e construir informações e indicadores a partir das proposições de González Rey sobre identidade permite pensar a **hipótese de que Arabela vive de modo tensional e contraditório a experiência de ser uma criança negra, na contradição entre família e escola. Se sua identidade étnico-racial aparentemente está configurada positivamente no contexto social familiar, o mesmo não pôde ser identificado dentro do contexto social escolar, como já discutido neste trabalho.**

Todavia, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível construir inteligibilidade a possíveis processos de movimento subjetivo em Arabela sobre como foi se autoafirmando e se posicionando dentro do contexto social de sala de aula e escolar ao longo do processo da pesquisa, inclusive em relação as suas três amigas, antes mais próximas.

O afastamento das colegas teve, entre outros motivos, o conflito com Sabrina, que em um momento que eu brincava com Arabela e Maria de estrelinha no pátio da escola, a amiga aproximou-se querendo a minha atenção. Como eu estava ocupada, demorei para responder. Neste momento, Sabrina, irritada, gritou querendo chamar a atenção de todas as pessoas que estavam naquele espaço. Logo em seguida, Arabela posiciona-se em minha defesa e repreende a atitude desrespeitosa da amiga.

A partir deste fato, percebi que Arabela passou a construir novos vínculos afetivos com outras meninas negras da turma, ampliando o seu círculo de amigas e rompendo a relação de submissão com Sabrina, o que nos remete inferir, a partir do referencial teórico da Teoria da Subjetividade, que a movimentação da configuração subjetiva identitária de Arabela passou a ser geradora de novos sentidos subjetivos que se desdobraram em posicionamentos próprios configurados, como autoconfiança e coragem para se contrapor à amiga e fazer valer sua vontade e novas amigas.

Já nos momentos finais da pesquisa, o tensionamento provocado pelas atividades propostas nos instrumentos, que em geral buscavam valorizar aspectos da cultura negra, e também da estética racial, possivelmente possibilitaram à Arabela ressignificar suas experiências enquanto criança negra dentro de contexto inter-relacional racializado, como a sala de aula, gerando novas produções sobre sua autovalorização da estética negra e de sua diversidade cultural do povo preto, como narrativa espontânea de falar sobre o *hip-*

hop e o *funk*, duas expressões culturais de origem afro-brasileira, americana e africana. Conhecimentos que se desdobraram em autovalorização e melhoria de sua autoestima.

Do meu do ponto de vista, Arabela, ao romper com as relações normatizadas pela racialidade, abrindo novas zonas de subjetivação, estabelecendo novos vínculos com seus pares negros e saindo da aparente subordinação que tinha com amiga branca, abre para si nova possibilidade de vivência das relações sociais naquele espaço. Há aí forte indicador de mobilidade subjetiva em direção à atuação de sujeito no que se refere à identidade e ao pertencimento étnico-racial.

No fim do ano de 2019, a escola promoveu uma festa de encerramento. Esta foi uma excelente oportunidade de observar Arabela junto ao grande grupo que aparentemente antes lhe intimidava. Nesta ocasião, tocava *funk*, e todas as crianças entusiasmadas dançavam. Arabela junta-se ao grupo e começa a dançar, roubando a cena. Ela dança com desenvoltura e sem nenhuma timidez, demonstrando ao grupo que esse ritmo e dança é uma expressão cultural à qual se identifica.

Conversa entre Bonecas:

Arabela: Do que eu mais gosto? De músicas, bonecas, comer e de **dançar funk**.

Figura 7: Arabela dançando *funk*



Fonte: A autora

Com o encerramento do ano letivo, a pesquisa foi interrompida e retomada no ano de 2020. Neste ano de 2020, retomamos a pesquisa. Essa seria uma boa oportunidade de verificarmos alguns dos indicadores e hipóteses levantados, sobre movimentação subjetiva identitária e de pertencimento racial de Arabela.

Reencontro a criança em nova turma, junto com a amiga Maria. Segundo informações da professora Lua, docente do ano de 2019, a turma foi formada como desdobramento da presente pesquisa. No caso da outra criança, Maria, participante inicial da pesquisa, foram beneficiadas com uma turma para o atendimento de suas necessidades. Aspectos sobre o desenvolvimento dessas crianças foram discutidos em Conselho de Classe, após conversamos com a equipe pedagógica e professora regente sobre os imbricamentos entre questões sociais e raciais que atravessam os problemas e processos de aprendizagem.

O reencontro foi surpreendente. Parecia outra criança. Sem mesmo que tivesse tempo de cumprimentá-la, Arabela me dá um forte abraço, fala do seu novo penteado, cabelo cacheado, e pede para realizarmos uma *live* sobre o seu cabelo e depois mostrarmos para toda escola e postarmos na rede social YouTube. A criança, muito feliz, queria mostrar toda a para toda turma o resultado das mudanças. Segundo ela, sua mãe, após um dos encontros que tivemos, a levou a um salão afro, que fez um tratamento próprio para cabelos crespos.

Segue aqui, na íntegra, a transcrição do áudio do vídeo em que Arabela espontaneamente fala sobre sua preferência pelo cabelo cacheado e como cuidar do mesmo:

Arabela: Eu sou Arabela, tenho 8 anos e hoje eu vou falar pra vocês como é bom **ter cabelo cacheado e não é bom alisar o cabelo se você tem cabelo cacheado**. Hoje eu vou contar minha história, eu nasci do jeito que Deus me criou! **Se você passar chapinha no seu cabelo ele vai estragar**. Daí vai ter problema para você, se passar coisa no seu cabelo, não vai ficar cacheado de novo! É muito caro no salão! Então eu vou falar essa receita para vocês, se você for fazer chapinha vai estragar seu cabelo! **Então eu confesso a vocês, deixa o cabelo cacheado! Se você não gostar, bota uma peruca, e se você quiser ou então se o seu cabelo é pequeno, bota um monte de trança e daí fica um mês, dois, três ou quatro, daí ele cresce de novo. Então pra você ter o cabelo cacheado, você vai fazer a fitagem e depois puxa assim e depois faz assim (amassar o cachos) e botar o gel no seu cabelo, vai ficar muito bonito, por isso eu digo se você fizer chapinha não tem volta, seu cabelo nunca mais vai ficar cacheado! Eu tô feliz com meu cabelo, e minha mãe tem cabelo cacheado também, mas só que ela gosta do cabelo de chapinha, só que não dá certo pro cabelo dela, daí ela faz chapinha num dia e no outro dia desmancha e fica cacheado de novo.** Minha mãe usa meu creme de cabelo cacheado. Eu estava com raiva do meu cabelo, porque não era grande, eu gosto dele grande! Daí minha mãe disse que ele vai crescer junto comigo! Daí ele vai crescer! (*Live – Arabela*).

Alguns trechos de fala de Arabela sugerem **o indicador de reelaboração de experiências ligadas à estética racial**. Em seu vídeo, ela simulou uma *live* que ensinava meninas negras a valorizarem os seus cabelos e cuidarem de modo a manterem as

características étnicas de cachos. É muito interessante observar como Arabela aparentemente produz agora sentidos subjetivos e configurações subjetivas que emergem como positividade em relação ao mesmo cabelo que antes ela queria alisar. Sem dúvida, sua narrativa e emocionalidade demonstraram a movimentação de uma pessoa que assume e experimenta sua capacidade criadora de olhar positivamente para si, uma menina negra, de cabelos cacheados. Pois, como escreve González Rey (2007, p. 184), “[...] a condição de sujeito está relacionada à capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas [...]” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 184, citado por OLIVEIRA; MADEIRA-COELHO, 2016, p. 243).

Figura 8: Texto sobre o cabelo cacheado



Fonte: A Autora

As informações trazidas permitem reafirmar o indicador de mobilidade subjetiva de Arabela em direção à atuação de sujeito no que se refere à identidade e ao pertencimento étnico-racial. Arabela não só ressignifica sua experiência na perspectiva da racialidade como passa a se posicionar dentro do espaço escolar, afirmando seu pertencimento étnico-racial, assim como faz em casa. Os sentidos subjetivos gerados ante o novo emergem configurados como desejo de se expor publicamente para toda a turma, inclusive fora do contexto da escola em uma *live* na qual fala das vantagens do seu cabelo crespo. Tais pontos reforçam a proposição de melhoria de sua autoestima e de novas produções subjetivas que lhe permitem superar o medo da avaliação do outro social. Outro aspecto salientado é a abertura de novas zonas de subjetivação a partir da ampliação de seu círculo social de amigas com outras meninas negras, novas relações sociais, inclusive com alguns meninos da sua classe.

Considerando a coerência entre os indicadores, proponho a hipótese de que ao se posicionar como sujeito, Arabela abre, tanto no espaço social da sala de aula como da

escola, novas zonas de subjetivação da sua experiência de identidade étnica-racial que emergem agora configuradas como melhoria da autoestima, valorização de sua estética, como cabelos crespos, identificação com referências negras positivas, por exemplo, as heroínas e princesas negras do cinema. A valorização da autoestima e pertencimento étnico dentro do espaço social da escola possivelmente possibilitou à Arabela tomar decisões e fazer escolhas para si, como o afastamento da amiga Sabrina, que deixa de ser sua referência de beleza, de inteligência e de amizade.

Por volta do início do mês de março deste ano de 2020, a pesquisa presencial teve que ser interrompida em função da suspensão das aulas por causa da pandemia gerada pela COVID-19. A seguir, trazemos a discussão da construção das informações.

SEÇÃO 6 — PONTOS, AGULHAS, NÓS E BASTIDOR: FECHANDO O BORDADO

6.1 Análise e discussão da informação

No entrecruzamento entre agulhas e linhas do tecer deste bordado, foi compondo-se desenho com a harmonia das cores, com sombreando das formas e o contorno dos traços. Na marcação dos espaços, no fechamento de laços, na puxada da meada e amarração de nós, chegamos ao final. E agora é olhar bem para dentro do desenho formado, compreendendo tudo que está aí: frente e verso, o que estava dito e silenciado, agora conhecemos a menina Arabela, a criança Arabela, a negra Arabela, singularmente Arabela.

Estudar a subjetividade na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, investigando os processos configuracionais subjetivos constituintes da identidade étnico-racial de Arabela, foi fundamental para construir visibilidade e inteligibilidade ao imbricamento entre subjetividade social e individual. Tomou corpo na construção das informações a interlocução entre processos históricos e culturais configurados na subjetividade social da sociedade e que se reverberam no espaço inter-relacional da instituição escolar e no contexto familiar da criança. A proposta era compreender como estes espaços de subjetivação atuam imbricadamente, favorecendo processos subjetivos singulares de constituição identitária de Arabela a partir de relações racializadas.

Os indicadores e hipóteses construídas surgiram de profundas reflexões sobre a complexidade que envolve as relações sociais racializadas nos atravessamentos subjetivos, produções simbólico-emocionais singularizadas individuais e grupais.

A subjetividade, como definida por González Rey (2017), tem caráter gerador, algo que se gera a partir da vivência e da experiência humana, e não como resultado de algo *a priori* determinado de forças externas. Assim, a construção interpretativa desta pesquisa pela coerência e congruência entre indicadores e hipóteses permitiu compreender que a constituição identitária étnica de Arabela não representa algo estático, pronto, definido, formado, formatado ou *a priori* determinado. Mas acontece como produção subjetiva, fluída, tensionada, contraditória, recursiva, maleável a partir de diferentes sentidos subjetivos gerados que vão se organizando e emergindo como configurações subjetivas constituídas no vivido, ora fluidamente, ora de modo mais estável.

Nesta perspectiva, a construção interpretativa permitiu visibilizar que as configurações subjetivas que emergem em cada nova experiência vivida por Arabela vão se organizando de diferentes modos nos diferentes espaços de atuação da criança.

O estudo apontou que Arabela tem no espaço relacional familiar vivências que favorecem processos de subjetivação que emergem configurados como sentimento de pertença étnico-racial, valorização da cultura negra, valorização da estética negra, alta autoestima, referências externas positivas de beleza e de posição social do negro.

A construção de informações também mostrou que em contradição à realidade familiar, o espaço social da escola é bastante tensionador para a criança. A questão racial no contexto escolar aparece a todo o momento, ora de forma implícita como negação ou silenciamento da existência do racismo em nome de uma suposta democracia racial, ora como expressão direta à violência racista. A recorrência com que o racismo é vivido no contexto inter-relacional escolar se desdobrou para Arabela como baixa autoestima, silenciamento como expressão de sofrimento emocional gerados em vivências de ofensas racistas, vergonha, sentimentos contraditórios em relação sua identidade étnica, negação de sua estética negra, atitudes de subordinação nas relações racializadas com as amigas brancas, conflitos com sua autoimagem, contradições de sentimentos em relação a melhor amiga branca, sentimento de incômodo e constrangimento por sentir-se avaliada e exposta pelo outro social, assim, a experiência de ser uma menina negra é vivida de modo tensional e contraditório nos espaços relacionais racializados família e escola.

O que marca este estudo é a compreensão sobre o valor que a qualidade das relações representa para a organização subjetiva da identidade étnico-racial de Arabela. As relações no modo como se estabelecem dentro do espaço social da escola e da família atuam respectivamente como favorecedoras de constituição subjetiva da identidade étnica de criança negra. Os sentidos subjetivos e configurações subjetivas, a organização de processos subjetivos identitários de Arabela emergem em qualquer experiência significativa do vivido com os grupos sociais com os quais ela se relaciona, independentemente se as relações forem de amizade ou inimizade, de cordialidade ou conflito.

Um ponto a ser destacado no campo das relações é que o conflito normalmente é considerado como algo negativo e prejudicial para a constituição étnica de criança. Todavia, a investigação no caso de Arabela trouxe visibilidade de que o conflito com a amiga foi subjetivado por Arabela como nova qualidade, possibilitando-lhe superar a

relação de aparente subordinação e ampliar o seu círculo de amizades, estabelecendo novas relações, inclusive com outras meninas negras da turma.

A construção interpretativa evidenciou que o processo de afirmação de Arabela dentro do espaço social de sala de aula até a mudança qualitativa da amizade com a amiga não ocorreu aleatoriamente. A sua participação na pesquisa, nas oficinas culturais, nos jogos lúdicos, a dialogicidade e o tensionamento propiciado pela metodologia adotada neste estudo e a sua aproximação e vínculo afetivo com a pesquisadora negra favoreçam a geração de novos sentidos subjetivos, que emergiram configurados como recursos para que ela se posicionasse dentro do espaço inter-relacional da sala de aula. Ao partir em defesa da pesquisadora ante a atitude desrespeitosa da amiga, a pequena Arabela inicia também seu movimento em direção ao posicionamento de sujeito.

A proposição de que Arabela abria para si novas zonas de subjetivação no campo das relações e identidade étnica dentro do espaço inter-relacional da escola foi confirmada no ano letivo seguinte, 2020, com as visíveis mudanças de posicionamentos da criança não só em relação aos colegas, mas na maneira como se via e se posicionava dentro deste espaço. O ponto marcante do novo modo de se posicionar de Arabela foi quando ao me ver chegar, sem nenhum temor, solicitou que gravássemos uma *live* na qual pudesse falar da beleza do cabelo crespo e dos cuidados que toda menina negra deveria ter com os cachos e que esse fosse exibida na escola e postado no YouTube. Inegável afirmação da identidade étnica-racial.

Outro ponto importante visibilizado pelo estudo é que embora a identidade étnico-racial como configuração da subjetividade de Arabela se constitua no campo das relações, este é um processo inconsciente que é situado na cultura e nas relações, mas que não se define por nenhuma das duas. Trata-se de processos singulares gerados por Arabela na relação e na cultura, no caso deste estudo, nos espaços sociais familiar e escolar, mas não determinados por estes. Esses são processos de produção de sentidos subjetivos que acontecem no fluxo caótico das emoções do vivido. A singularidade de Arabela.

Assim, concluí que a identidade étnica de Arabela, apesar das referências e apoio emocional que encontra dentro do contexto familiar, se desenvolve, no curso normal do modo como ocorre qualquer produção subjetiva de forma absolutamente caótica e desorganizada. Deste modo, se por um momento ela parece feliz e satisfeita com seus traços étnicos e estética negra, no outro, queixa-se do cabelo ou sente-se insegura em relação a sua beleza física quando se compara com o modelo idealizado culturalmente de beleza branca. Isso não deve ser interpretado como problema de identidade étnica de

Arabela, mas a maneira como a experiência humana vai organizando esses sentidos subjetivos em organizações relativamente estáveis relacionadas às figuras, aos processos e aos momentos mais significativos da vida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Até este ponto, sustento a proposição de que Arabela tem sua identidade étnico-racial, em que se reconhece como negra, valoriza e se orgulha da sua cor, inclusive do fato de se parecer com a mãe, que é negra. Todavia, se por um lado, temos em Arabela a identidade étnica configurada subjetivamente de modo relativamente estável na compreensão de que é negra, a despeito dos conflitos, contradições e tensionamentos que vivencia, por outro lado, não se deve desconsiderar a força da subjetividade social.

O espaço de investigação, a escola, é por excelência complexo, e por isso mesmo, tem sua subjetividade social atravessada por produções subjetivas individuais e grupais constituídas por discursos ideológicos gestados histórica e culturalmente na sociedade brasileira, que emergem configurados como representações, sistemas formais e informais, sistemas discursivos dominantes, a religiosidade, as crenças, os valores, os mitos, as normas, as formas habituais de pensamento, os códigos morais e emocionais de relação, as expectativas dominantes e todas as modalidades de institucionalização (GONZÁLEZ REY, 2017, citado por MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020).

Esta proposição dos autores, que orientou a base teórica deste estudo, foi importante direcionador do nosso olhar investigativo, quando nos propomos a compreender como o espaço social escolar atuava no favorecimento de processos subjetivos identitários étnicos de Arabela.

Minha atenção, neste caso, não se voltou diretamente ao Currículo ou planejamento pedagógico, e nem especificamente ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola pesquisada, mas ao funcionamento do espaço social no campo inter-relacional entre as pessoas. Embora esse não fosse o foco de nossa investigação, foi importante para a compreensão da complexa trama que dá a nuance das cores das linhas que tingem o nosso bordado. Conhecer os profissionais que atuam nesse espaço nos permitiu compreender a distância entre o que diz a letra da Lei nº 10.639/2003 e a DCNERER e o trabalho pedagógico da instituição escolar. Possibilitou visibilizar e produzir inteligibilidade a processos subjetivos individuais e grupais que constituem configuracionalmente a subjetividade social da escola, permeando a ação pedagógica com desdobramentos em atitudes de omissão, de silenciamento, de naturalização de práticas racistas, pela culpabilização das pessoas negras, pelo preconceito racial velado

e/ou explícito, dificultando com isso a implementação de um trabalho que realmente discuta e problematize as relações racializadas.

Em síntese, proponho que esta pesquisa avance nos estudos sobre identidade étnico-racial por construir inteligibilidade sobre o modo como Arabela tem processual, contraditória e recursivamente, em curso normal e próprio da subjetividade, constituído sua identidade étnico-racial a partir de sentidos subjetivos gerados no vivido ao longo da história de vida e nos espaços sociais em que atua. Produções simbólico-emocionais que emergem em alguns momentos configuradas subjetivamente de modo mais estável e em outros fluída e instável, sem que isso signifique ser um problema de autoafirmação identitária da criança.

Também é imperativo ressaltar que esta pesquisa não pretende esgotar as discussões sobre o tema, e nem pode ou deve ser generalizada ou replicada em outros casos de igual teor. Todavia, seu valor heurístico encontra-se na possibilidade de abrir nova zona de discussão para pensar os estudos voltados à educação étnico-racial a partir da dimensão subjetiva do fenômeno do racismo.

Nesta perspectiva, não há como negar a objetividade desse macro e perverso fenômeno – o racismo – que historicamente tem servido aos interesses do poder e do capital, mas ampliar a discussão sobre os modos como processos ideológicos que sustentam esse fenômeno racial como configuração subjetiva da subjetividade social atuam na constituição da psique humana, como crenças, valores, normas, modelos sociais e outros e se reverberam no modo culturalmente como a identidade negra vem se constituindo – desvalorização da estica negra, do corpo negro, cultura negra, da pessoa negra, da subjetividade negra – ao longo da história.

O presente trabalho também chama a atenção sobre a importância da parceria escola e família na perspectiva de fortalecimento da identidade étnica da criança negra dentro do espaço social escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nenhum sistema na história humana foi capaz de neutralizar os sujeitos individuais, por mais que se tenha investido no processo de sua domesticação. Essa capacidade subversiva da ordem estabelecida é precisamente a que reivindica o valor da Subjetividade.” (González Rey).

Nessa epígrafe, as palavras de González Rey comunicam e reverberam em mim como uma força, um legado, uma clareza epistêmica, ontológica da capacidade humana de gerar novos processos de sobreviver e de subverter aos aprisionamentos.

Nesse sentido, muitas questões de ordem pessoal, acadêmica, profissional atravessam meu pensamento neste momento, em que me vejo na incumbência de escrever as considerações finais. Ou talvez fosse melhor nomear “considerações parciais” de uma multiplicidade de processos ainda em gestação.

A experiência de escrever este texto-tecido foi um processo árduo, tensional e a tentativa de superação de muitos desafios. Tecido a partir do imbricamento do meu lugar como pesquisadora, mulher, mãe, professora e militante negra, que sente e traz na pele as marcas do racismo cotidiano. Mas que, ao mesmo tempo, compreende que o “*Racismo não nos define, ele nos atravessa. Somos muito mais que do que ele tenta nos enquadrar*”.

Destarte, a beleza das tramas, cores e linhas tecidas no diálogo entre Filosofia, Antropologia, Sociologia, Direitos Humanos, Psicologia Social, Política e Teoria da Subjetividade constituindo o bordado que orna este texto. Este trabalho consiste em uma nova proposta de pensar como o racismo em seu caráter subjetivo e como atua no psicológico humano. Portanto, a discussão que trago nos desenhos e cores é a proposta de infinitas possibilidades de compreender o processo de pesquisa como uma produção científica, acadêmica e política.

Nessa perspectiva, em tempo real à pesquisa, há um Brasil em ebulição, de um lado, constata-se agravamento das condições humanas em consequência do racismo estrutural e institucional engendrado em todas as relações e espaços sociais que se mantém sustentado, reificado por um projeto institucional e governamental desenvolvido por uma política de exclusão e violação de direitos à dignidade e à vida humana, como também tem atuado como um agente no desmonte de política públicas, agentes e órgãos públicos fundamentais para reparação e equidade social, como Sistema Único de Saúde, fechamento das Unidades de Atenção Básica à Saúde em meio a pandemia da COVID-

19, o que agravou ainda mais a desigualdade social, econômica e educacional da população negra. Outros dados da realidade brasileira são alarmantes e apontam o tamanho dos desafios cotidianos que a população negra tem enfrentado como: aumento do desemprego, pobreza, fome, encarceramento em massa, violência urbana e policial, genocídio da juventude negra, feminicídio, exclusão e evasão escolar, etc.

Por outro lado, é fundamental produzir visibilidade à luta de dezenas de grupos nos diversos espaços sociais jurídicos, políticos, midiáticos, comunitários, artísticos e acadêmicos resistindo, denunciando, reivindicando, produzindo e construindo agendas e políticas públicas com o objetivo de melhorar as condições de vida para todos. Nessa perspectiva, a universidade pública tem um papel fundamental na abertura, fomento, implementação e consolidação de discussão e pesquisas que contribuam no avanço da ciência, da tecnologia, da inclusão de grupos sociais historicamente excluídos e estudos voltados a problemáticas complexas e latentes no Brasil, como é o caso do racismo, feminicídio, desigualdade social, inclusão, branquitude, violência, o genocídio da juventude negra, adoecimento mental, inclusão.

Assim, ao assumir a discussão racial e constituição de identidade étnico-racial como produção subjetiva que se desdobra em múltiplas formas de atuação do racismo subjetiva na psique humana – por meio de crenças, valores, mitos sustentados por ideologias – construídas ao longo de cinco séculos de história, gerando modos singulares de subjetivação, busco abrir nova proposta de discussão sobre o tema, avançando na compreensão deste macrofenômeno no imbricamento entre a objetividade que o apresenta e a subjetividade que o constitui.

Reconheço o valor heurístico da Teoria da Subjetividade e Epistemologia de González Rey, pelo seu caráter crítico, tensionador e inovador, avançando na compreensão dos fenômenos sociais complexos, como o racismo, compreendendo sua gênese histórica e cultural não somente pelos fatos objetivos que o caracterizam (pobreza, genocídio, exclusão), mas pelas produções subjetivas (crenças, valores, sentimentos) que uma menina negra de 8 anos de idade produz subjetivamente ao vivenciar, de forma tensional e contraditória, experiências atravessadas pela racialidade na escola e na família. Sobre essa proposição nos deparamos com uma lacuna teórica nos campos acadêmicos de pesquisas sobre fenômenos complexos, como o racismo e seus imbricamentos nos processos subjetivos das pessoas

No traçado desse texto-tecido encontrei alguns desafios como a dificuldade pessoal em compreender a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de

González Rey e Mitjans Martínez como um novo referencial teórico e epistemológico, cunhado com o objetivo de compreender a complexidade dos aspectos subjetivos dos fenômenos sociais imbricados na produção subjetiva individual de uma pessoa e/ou grupo. Nesse ponto, foi necessário um processo de desconstrução de crenças, de valores e reconstrução de uma outra/nova lógica de pensamento, que outrora se baseava na compreensão da realidade pela determinação do social, por processos lineares de causa e efeito e na exterioridade do que se via.

Nessa perspectiva, este estudo possibilita abrir discussões acadêmicas e instigar novas produções teóricas com objetivo de produzir visibilidade e inteligibilidade à complexidade dos fenômenos sociais serem pesquisados na perspectiva da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey.

Nesse sentido, possibilita inspirar outras pesquisas nos campos dos Direitos Humanos, Psicologia, Sociologia, Antropologia voltados para estudos sobre afrocentricidade, interseccionalidade, infâncias, identidade branca, adoecimento emocional de crianças negras, e ainda que a criança vive de modo tensional e contraditório a escola, racismo etc. E no campo da Educação para Relações Étnico-Raciais discussões voltadas para uma educação antirracista, avançando na implementação, regulamentação, cumprimento da Lei nº 10. 639/2003, bem como das DCNERER.

Reconhecemos que esta pesquisa não se encerra aqui. Ela nos abre outras perspectivas de continuar a investigação e a discussão nos cursos de formação de professores e no curso de doutorado sobre uma temática tão urgente, necessária e que me é tão cara.

*RESPIRANDO! RESPIRANDO SEMPRE! pelos que não respiram
mais...
“È èpao, èpa bàbá!”*

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra e negra. In: GOMES; ABRAMOWICZ, A. (org.). **Educação raça: perspectiva políticas, pedagógicas, e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 75-96.
- ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula: pode o cantinho de africanidade elevar autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras brancas?**. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento 2018.
- AMARAL, A. C. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- ARIÈS, P. **A História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaskman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ASSANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem inovadora**. São Paulo: Selo Negro. 2009. p. 93-110.
- BAOBÁ. Disponível em: <https://negrospe.blogspot.com/2013/09/baoba.html>. Acesso em: 09 set. 2019.
- BARBOSA, K. G.; SOUZA, F. N. de A solidão das meninas negras: apagamento do racismo e negação de experiências nas representações de animações infantis. Revista **ECO-Pós**, Dossiê Racismo, v. 21, n. 3, p. 75-96, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre rotinização da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jul. 2000.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, V. S. **Escola Plural: a diversidade está na sala; formação de professores/as histórias e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARROS, J. A. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: _____. (org.). **Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**: São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011. p. 90-117.
- BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branquiamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERNADES V. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. G. Experiencias corporais, educação e desenvolvimento subjetivo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *et al.* (org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: estudos de caso em foco. Campinas, SP: Alínea, 2019. p. 59-84.

BERNADINO-COSTA, J. Do mito da democracia racial à lei de cotas: a luta antirracista nas universidades brasileiras. In: SANTOS, D. S.; FILICE, R.; RODRIGUES (org.). **Políticas públicas**: avanços e perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 40-63.

BITTAR, M. Educação jesuíta e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez.1999.

BIZERRIL, J. O lugar da diferença religiosa nas subjetividades sociais brasileiras e suas implicações para a saúde. In: GONZÁLEZ REY, L. F.; BIZERRIL, J. (org.). **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília (UniCeub), 2015. p. 35-58.

BOTELHO, D. M. **Educação e Orixás**: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi agba. São Paulo. 2005. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRANCO, A. V.; FREIRE, E. **Self dialógico em desenvolvimento concepção dinâmica, cultural e sistêmica**. Comunicação oral no VII Congresso Brasileiro de Psicologia e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, 2009.

BRANDÃO, A. P. (coord.). **Saberes e fazeres**. V. I: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (Cor da Cultura).

BRASIL, **Assembleia Nacional Constituinte VIII**- Comissão da Ordem Social, Anteprojeto da Comissão Brasília – Centro Grafico do Sena do Federal, 1987.

BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Fderal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 15/2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

BRASIL. Parecer 003/2004. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRITO, L. C. Obra de professora da UFRB é vencedora da 3ª edição do Prêmio Thomas Skidmore, 26 de abril 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/obra-de-professora-da-ufrb-e-vencedora-da-3a-edicao-do-premio-thomas-skidmore/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CALVINO, I. (1983). **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOLINA, L. O. **Inovação e subjetividade**: a constituição da dimensão histórico-subjetiva implicada em projeto inovador. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARBONARI, P. C. **Realização dos direitos humanos**. Coletânea de referências. Passo Fundo, RS: IFIBE, 2006.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GOGOY, R. M. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 169-186.

CARMO, I. B. **Com quem eu me pareço?** A construção da identidade étnico-racial na educação infantil. 2017. Monografia (especialização Educação Infantil) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARNEIRO, S. Precisamos falar do PNE e dos direitos educativos da população negra. Portal Geledés, 9 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/precisamos-falar-de-pne-e-dos-direitos-educativos-da-populacao-negra/>. Acesso em: 16 out. 2019.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001.

- CHAUÍ, M. H. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 2. Reimpressão. 2001 (livro eletrônico).
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. (livro eletrônico)
- CIAMPA, A. **Identidade**. Disponível em: <https://psic48.files.wordpress.com/2012/04/ciampa-a-identidade.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- COLLINS, P. H. Aprendendo *outsider within* a significação sociológica pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- CRISTIÉ, T. M. Eu queria ser branco: reflexões que tranbordam, as linhas da existência da criança negra. **Revista Simbiótica**, v. 2, n. 1, jun. 2015.
- CRUZ, T. M. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, mar. 2014.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DELMONDEZ, P.; FLOR DO NASCIMENTO, W. **Sujeitos da diversidade**. Brasília-DF: Paralelo, 2016.
- DIAS, L. R. **No fim do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.
- DIOUP, C. A. **Civilisation ou barbarie**. Paris: Présence Africaine, 1980.
- EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização de pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FILICE, R. C.; SANTOS, S. (org.). **Políticas públicas e raça: avanços e perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FLOR DO NASCIMENTO, W. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. Revista **eixo.ifb.edu.br.**, Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), nov. 2017.
- FLOR DO NASCIMENTO, W. Temporalidade, memória e ancestralidade: enrendamento africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, A. C.; BERLE, S.; KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infância do pensar**. Rio de Janeiro: Nefi, 2018. p. 583-594.

- GIL, M. C. **Os pontenciais narrativos do Bordado no traje de Cena**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- GIRARDELLO, GILKA. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 65, p 75-92, maio/ago. 2011.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade de deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOMES, L. N. Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GOMES, N. L. Alguns conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. 236 p. (Coleção Educação para Todos).
- GOMES, N. L. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001. p. 83-96.
- GONZÁLEZ REY, L. F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e difeenciação na teoria histórico-cultural. **Psico. da Ed.**, São Paulo, 24, p. 155-197, 1º semestre 2007.
- GONZÁLEZ REY, L. F. Entrevista com Fernando Luís González Rey. In: CAMPOLINA, L. O; MORI, V. D. **Dialogos com teoria da subjetividade**: reflexões e pesquisa. Curitiba: CRV, 2017. p. 207-2019.
- GONZÁLEZ REY, L. F. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- GONZÁLEZ REY, L. F. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- GONZÁLEZ REY, L. F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTINES, A.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. p. 1-27.
- GONZÁLEZ REY, L. F. Personalidade, saúde e modo de vida. Tradução de F. M. V. Lenz da Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.
- GONZÁLEZ REY, L. F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.
- GONZÁLEZ REY, L. F. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZÁLEZ REY, L. F. **Sujeito e subjetividade** uma: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Tomson, 2005.

- GONZÁLEZ REY, L. F.; BIZERRIL, J. **Saúde, Cultura e Subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília (UniCeub), 2015.
- GONZÁLEZ REY, L. F.; MITJÁNS MARTINEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- GOULART, D. M.; ALCÂNTARA, R. (org.). **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. GlobalSouthpress, 2016.
- GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, L. F. Cultura, Educacion y Salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad. **Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc.** (Arequipa), Año, 1, n. 1, p. 17-31, 2016.
- GOULART, D. M. **Educação, saúde e desenvolvimento subjetivo**: da patologização da vida à ética do sujeito. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- GOULART, D. M. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade da patologização à ética do sujeito**. São Paulo: Cortez, 2019.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 2230, de 31 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas, DF. <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/12/26/governo-define-regras-para-ensino-religioso-nas-escolas-do-df.ghtml>. Acesso em: 28 out. 2020.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Proposta Pedagógica, 2019.
- GROSFÓGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan/abr. 2016.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomáz Tadeu e Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP&A., 2003.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Cortez, 2018. p. 103-133.
- HAMPATÊ-BA, A. A tradição viva. In: JK-ZERBO (org.). **História geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- HANSENBALG, C. A. Convenção do Negro pela Constituinte. **Folha de S. Paulo**, <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/115567>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- HOOLKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JACCOUD, L. **A construção da política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília-DF: Ipea, 2009.

KAISER, P. N. **Arte na Educação Infantil**: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1991.

LAURENTI, C.; BARROS, M. N. Identidade: questões conceituais contextuais. **PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n 1, jun. 2000.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. Cap. 5: Infância e subjetividade na complexidade de processos de desenvolvimento: impactos, (des)caminhos e perspectivas. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen V. R.; PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea. p. 148-166. (Edição do Kindle).

MAGALHÃES, J. S. O sofrimento/adoecimento no exercício laboral docente: uma Revisão de Literatura. **Psicologado**, [S.l.]. (2019). Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/o-sofrimento-adoecimento-no-exercicio-laboral-docente-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 125-134.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. G.; NEUBERN, M.; MORI, V. **Subjetividade Contemporânea, discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA M. C. V. R.; PUÉNTES, R. V. (org.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas, e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020.

MOURA, C. **O racismo como arma ideológica de dominação**, 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-racismo-como-arma-ideologica-de-dominacao>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MULLER T. M.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Apris, 2017.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. **A Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MULLER, F.; DELGADO, A. C. C. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 286-289.

MÜLLER, T. M.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Apriss, 2017.

MÜLLER, V. R. **Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MUNANGA, K. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MUNANGA, K. Riso negro e identidade. **ABP - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v. 7, n. 16, p. 3-11, mar.-jun. 2015.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (org.). **Cadernos Penesb 5**, p. 15-34, Niterói, RJ, EdUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para Entender).

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NARADOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 107-118.

NOGUEIRA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 2, 2019.

OLIVA, A. R. Cruzamento entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia Iorubá em livros didáticos de história no PNLD 2015. In: _____. *et al.* (org.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019. p. 187-226.

OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo. **Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão de criança que se desenvolve em sala de aula**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão africana no Brasil: para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, K. R. **Candomblé de Ketu e Educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra**. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, M. de S.; MADEIRA-COELHO, C. M. A constituição subjetiva do coordenador pedagógico: um estudo sobre o curso “Currículo em Movimento. In: GOULART, D. M.; ALCÂNTARA, R. (org.). **Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos**. São Paulo: GlobalSouthpress, 2016. p. 237-260.

PEREIRA, E. J. H; ROSA, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Infância, educação e relações étnico-raciais: a produção acadêmica nos últimos vinte anos. **Revista Anual da ANPEd**, 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/infancia-educacao-e-relacoes-etnico-raciais-a-producao-academica-nos-ultimos-anos>. Acesso em: 18 agosto 2020.

PEREIRA, M. C. Educação e políticas de Ações Afirmativas no Brasil: um debate étnico-racial atualizado das leis 10.638/03 e 11.465/08. In: PEREIRA, M. C.; R. M. C. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações**: Goiânia: Editora UFG, 2018. p.75-93.

PERES, V. L. A. **Subjetividade e psicologia jurídica**. Curitiba: Appris, 2018.

PINTO, J. F.; PAULA, A. P. P. de. Contribuições da epistemologia qualitativa de González Rey para estudos transdisciplinares. **Psicologia & Sociedade**, 30, p. 1-11, 2018.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Bueno Aires, Argentina: Clasco, 2005. p. 107-130.

REIS, J. R.T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 99-124.

REIS, J.; SILVA, E. **Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

RODRIGUES, R. M. **Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 2010.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A G. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. G.; NEUBERN, M.; MORI, V. (Org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

SANKOFA. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/about>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SANTIAGO, F. M. **O meu cabelo é assim... igualzinho de uma bruxa, todo armado, hierarquização e racialização das crianças pequeninas negras na Educação Infantil**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almadina, 2009.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, F. T. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, M. H. **Negritude e Infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de criança**. 2010a. 205 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, P. Crianças negras entre assimilação e negritude. **Revista Eletronica de Educação**, n. 2, p. 161-187, 2010b. Disponível em: <http://dx.doi.org/1014244/1928271991137>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, T. M.; CARDOS, L. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Apriss, 2017. p. 19-32.

SILVA, Paulo V. B.; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. de (org.). **Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR-ABPN, 2018.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A ; AMORIM A. L. N O currículo para primeira infância e identidade racial da criança e negra. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p. 243-260, maio/ago. 2018.

SILVA, T. T. (Org. Trad.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Cortez, 2018.

SILVERIO, V. T.; TRINIDAD, C. T. Há algo de novo a se dizer sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

- SOUSA, J. P. **Tramas invisíveis**: bordado e a memória do feminino no processo criativo. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2019.
- SOUZA, A. L.; CROSSO, C. (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais no Brasil**: possibilidades e desafios para implementação da Lei n.º 10.639/2003. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa; CEAFFRO; CEERT, 2007.
- SOUZA, F. M. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SOUZA, L. V. **Identidade negra e processos subjetivos na infância**: formas de enfrentamento do racismo. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SOUZA, R. **Sobre crianças no espaço híbrido da esperança**: reflexões da psicologia social e da psicanálise. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- STRAUB, J. L. **Brincadeiras práticas culturais do governo da criança**. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- TACCA, M. C. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006.
- THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após abolição**. Brasília-DF: IPEA, 2008.
- TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil**. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ULIVIERI, S. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, 1986.
- VEIGA, L. Descolonizar a psicologia: considerações a uma psicologia preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, p. 244-248, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acesso em 15 out. 2020.
- VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta -Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019.
- VIEIRA, C. M. **Educação e relações étnico-racial**: diálogos silêncios sobre implementação da Lei n.º 10.639/2003 no município de Goiânia. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença**: perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Cortez, 2018. p. 7-72.

ZACIMBA-GAMBA. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-princesa-de-angola-escravizada-no-brasil-que-lutou-por-seu-povo/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

APÊNDICES

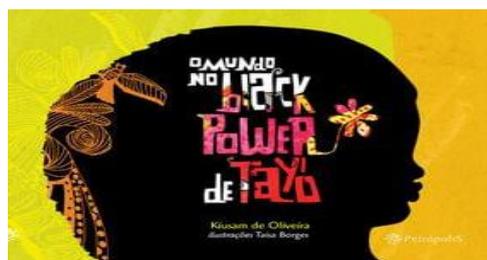
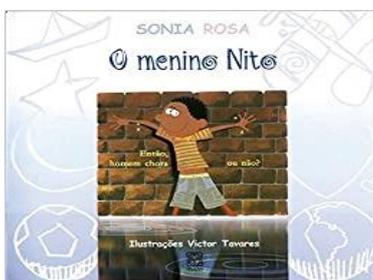
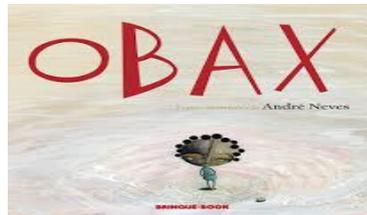
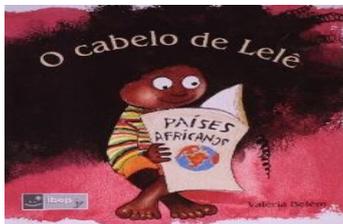
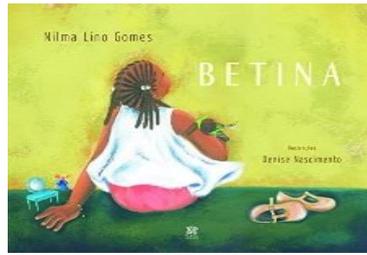
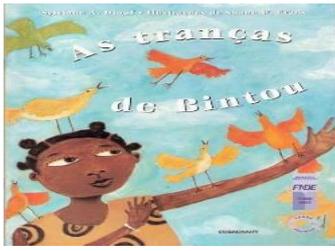
APÊNDICE 1: INSTRUMENTO: INVENTANDO HISTÓRIAS



**APÊNDICE 2: SE VOCÊ FOSSE UMA PRINCESA DA DISNEY ...
INSTRUMENTO CHAPÉU CURIOSO**



APÊNDICE 3: INSTRUMENTO - BAÚ DE HISTÓRIAS



APÊNDICE 4: INSTRUMENTO: “CHAPÉU CURIOSO”

1. Eu gosto de
2. Quando fico triste na escola
3. O que me deixa com raiva
4. O que mais gosto
5. Tenho medo
6. Quando fico doente
7. O que eu queria saber
8. Fico calada quando
9. O que eu mudaria em mim
10. Minha família
11. Fico assustada
12. Minha maior dificuldade na escola
13. Acho ridículo
14. Fico com raiva
15. O que mais gosto
16. Fico triste
17. Não gosto
18. Não sei fazer
19. Meus amigos
20. Fico feliz
21. Já sei
22. Eu odeio
23. Se eu ganhasse muito dinheiro
24. Meu sonho é
25. Se eu fosse presidente
26. A princesa da Disney que eu queria ser
27. Se eu fosse um animal

APÊNDICE 5: INSTRUMENTO: CORPOEMA

“As Meninas” – Cecilia Meireles.

Arabela
Abria a janela

Carolina
erguia a cortina

E Maria
olhava e sorria:
“Bom dia!”

Arabela
foi sempre a mais bela

Carolina
a mais sábia menina

E Maria
apenas sorria:
“Bom dia!”

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
uma que se chamou Carolina.

Mas a profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
“Bom dia!”

APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1. IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: INFÂNCIA, ESCOLA, FAMÍLIA E SUBJETIVIDADE** estudo empírico para construção de dissertação de mestrado realizado no PPGE – Universidade de Brasília (UnB).
- 2. Delineamento do estudo e objetivos:** compreender processos subjetivos constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa.
- 3. Procedimentos de pesquisa:** serão realizadas observações das participantes, dinâmicas conversacionais, registro pictórico. Estes encontros serão gravados em áudio/vídeo para posterior transcrição das falas dos sujeitos participantes.
- 4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Professora Cristina Massot Madeira-Coelho, que pode ser contatada pelo e-mail madeiracoelho@gmail.com.br.
- 5. Garantia de liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 6. Garantia de confidencialidade:** os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação.
- 9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. As gravações dos encontros serão utilizadas apenas para transcrição das falas dos sujeitos participantes, não sendo socializada em outros espaços.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável
por _____

Declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Ildete Batista do Carmo. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto à participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

_____, ____/____/____
Assinatura Cidade e data

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Diretor e demais membros da equipe gestora,

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, estou cursando mestrado acadêmico em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha pesquisa será realizada por mim, **ILDETE BATISTA DO CARMO**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira-Coelho, e deve ocorrer por meio do acompanhamento das atividades pedagógicas realizada no âmbito escolar. Para tanto solicito sua anuência para desenvolver minha pesquisa na Escola em que V.S.^a é gestor educacional.

Aproveito para esclarecer aspectos do projeto de pesquisa:

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Temática: Produção subjetiva, identidade étnico-racial, infância, escola e família.

Problema de pesquisa: de como as crianças negras subjetivam suas experiências raciais nas vivências escolares, a partir do lugar que ocupam, se veem, com quem se identificam nas relações interpessoais e nos vários espaços sociais que compartilham na escola, na sala de aula e na família.

Objetivo geral do trabalho: compreender processos subjetivos constituintes da identidade étnico-racial de uma criança negra participante da pesquisa.

Discussão teórica: Teoria da Subjetividade de González Rey, identidade, infância, escola, família.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey. Acompanhamento da produção subjetiva das crianças nos diversos espaços dialógicos, lúdicos etc.

Instrumentos: observação, roda de conversa, registro pictórico, enquete, espaço dialógico e outros que surgirem ao longo do processo.

Desde já, agradeço a atenção e coloco-me à disposição para outras informações que se façam necessárias.

Ildete Batista do Carmo